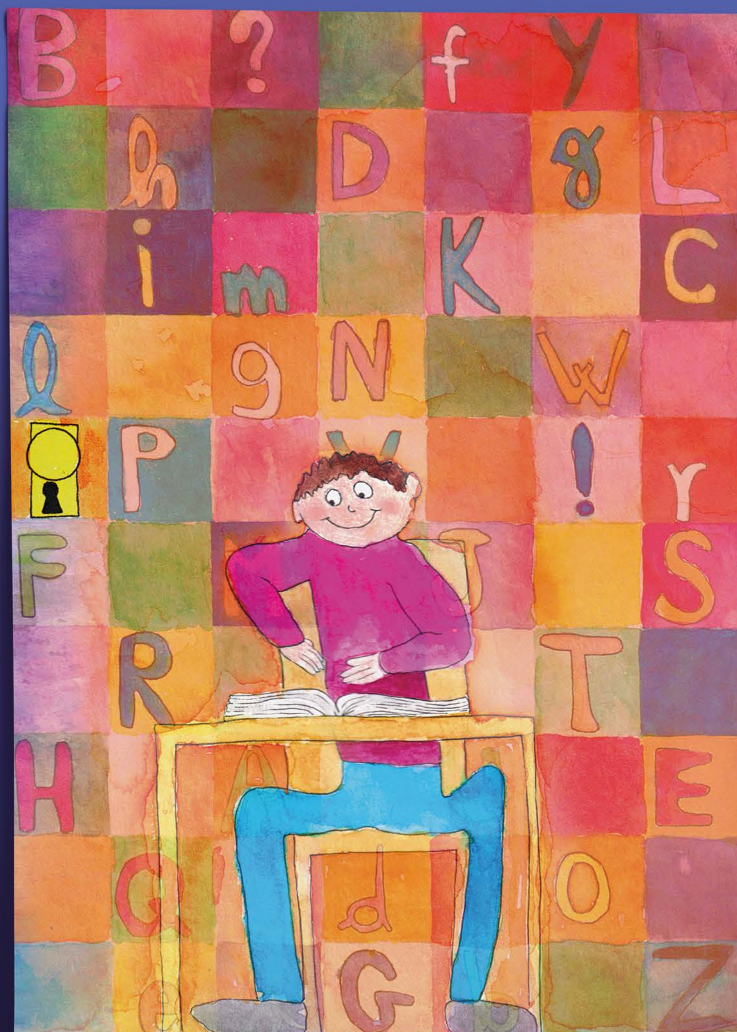


НАРЪЧНИК ЗА ОБОСНОВАНО ВКЛЮЧВАНЕ НА

ДЕЦА АУТИСТИ

в УЧИЛИЩНАТА СРЕДА



Съфинансиран от програма „Еразъм+“ на Европейския съюз































Наръчникът е достъпен на уебсайта на проекта ***Ireams***:
http://www.ireams.eu/bg, както и на сайтовете на сдруженията и организациите, участващи в този европейски проект:

Белгия:

Антена 110
>>> https://www.antenne110.be

Association de familles La Main à l'Oreille Belgique
>>> https://www.facebook.com/La-Main-a-loreille-Belgique-110771669534823/

Институт Куртил
>>> http://www.courtil.be

България:

Association "Child and Space"
>>> https://childandspace.com

Испания:

Семейно сдружение Теадир - Арагон
>>> http://www.teadiraragon.com/teadir_aragon/

Детски училища Патинете
>>> https://patinetezaragoza.com

Пространство Тореон
>>> https://espacioeltorreon.com

Фондация Внимание Темпрана
>>> https://atenciontemprana.org

Франция:

Сдружение на семействата „Ръце на ушите"
>>> https://www.lamainaloreille.com

Център за настаняване от семеен тип Кадияк
>>> https://www.ch-cadillac.fr

Научно – изследователски и терапевтичен център Нонет
>>> https://www.centre-therapeutique-nonette.fr

ЦСП, гр. Еврард
>>> http://www.eps-ville-evrard.fr

Университет Бурдеос, ЕСПЕ Аквитания
>>> https://www.inspe-bordeaux.fr

Университет Рен 2
>>> https://www.univ-rennes2.fr

Италия:

Фондация Мартен Едже Онлус
>>> https://www.fondazionemartineggeonlus.org


9 782958 416096

ЕВРОПЕЙСКИ ПРОЕКТ IREAMS

Този наръчник е създаден като част от проекта на Европейския съюз Еразъм+, проект ***Ireams***: „За мотивирано включване на деца с аутизъм в училищата". Предназначен е за учители и специалисти, които участват във включването в училищна среда или в детската градина. Наръчникът не претендира да бъде ръководство за потребителя, а да предостави едно уважително въведение в сложността на аутизма и се опира на трансверсален подход към различните методологии, използвани във всяко училище или социална институция. Изграден е благодарение на опита и дългогодишната работа на професионалисти от различни области с деца, младежи и възрастни с РАС, с приноса на семействата, а също и на самите аутисти.

Редакционна колегия: Мирей Батю, Силвия Цимарели, Неус Ескофет, Марга Франсез, Педро Грас, Оксана Колодна, Кристина Лаборда, Палома Ларена, Пилар Лецина, Пилар Лопез де ла Гарма, Киара Манджароти, Рафаела Марчори, Жоржета Нетою, Каталина Нуньез, Ги Поблом, Жан – Пиер Руюон, Мария Хесус Санхуан, Каролина Скарпа, Хесус Себастиан, Кристияно Веторе, Грасия Вискасияс.

Рисунките на „Историята на Марио", както и тези на предната и задната корица са направени от младата Матиа Диан в художественото ателие на Фондация Мартин Еже Онлус във Венеция.

Наръчникът е тестван от професионалисти в различни области на образованието и художественото обучение, но също и от семейства и хора с аутизъм.



Съдържание

Аутизъм

Предговор 01

Включването на хора с аутизъм в обществото представлява фундаментална ориентация за това, че всеки трябва да защитава спазването на демократичните принципи, които са в основата на нашето общество. **Става дума за това именно да бъдат включени, а не само интегрирани.**

За да бъдат интегрирани, това предполага да им бъде позволено да се впишат в живота и институциите на обществото, което ги приема, без да се изменят неговите устои. Тази политика, осъществена през годините, е показала своите ограничения, тъй като тя не обръща достатъчно внимание на особеностите и спецификата на тези, които обществото желае да приеме. Напротив, включването предполага да се обръща внимание на тези особености, които да бъдат оценявани като богатство, като възможности, а не като затруднения в приобщаването към общия дискурс.

Следователно, включването предполага промяна в начина ни на живот и в начина ни на съществуване. То предполага да възприемем и почувстваме факта, че хората с аутизъм имат нещо, което могат да ни научат и да ни предадат. Политиките на включване, възприети от нашите демократични общества, ни приканват към едно негласно преобръщане на нашите навици и предразсъдъци.

Трябва да признаем, че хората, които са във връзка с деца, младежи и възрастни с аутизъм, са вложили много време, за да открият и да въведат в тяхната практика простия факт, че знанието не е само от страната на преподавателя, на възпитателите или на различните специалисти, но също и от страната на самите аутисти.

Това, което успяхме да забележим незабавно, е интереса, който могат да имат децата с аутизъм към специфични дейности. Това са действия, които те повтарят с настойчивост и които изглежда ги отделят, изолират от тяхното обкръжение. Това е причината, поради която дълго време се смяташе, че е по-добре тези действия да се ограничават, дори да се забраняват, защото допринасят за изолирането на тези деца. Този факт също така

е причината да пренебрегват тези дейности, въпреки интереса, който могат да предизвикват у децата.

Книгата „През моите очи. Личният ми опит с аутизма“ на д-р Темпъл Грандин, издадена през 1986 г., е ценно свидетелство, което ни позволи да открием, че интересът ѝ към приспособленията за обездвижване на добитъка, които тя е наблюдавала в детството си и от които се е вдъхновила за изобретяването на своята конструкция „капан за затягане“, не е нито странност, нито мания, а е чисто и просто начин да се изгради защита срещу агресията на външния свят и да се очертаят контурите на един свят, в който тя може да живее със своите съвременници. Също така, тя е могла да предаде по един забележителен начин своя опит, който свидетелства за това как тя е усещала афектите, които са я завладявали. Все пак, тя успява да се впише в обществото, превръщайки се в един от големите експерти в изработването и производството на приспособления за обездвижване на добитъка. Това, за което тя свидетелства също, е подкрепата, която получава от членовете на своето семейство, за да следва своя собствен път, тогава когато интересите ѝ изглеждат безсмислени.

Твърде често родителите са озадачените свидетели на тези особени и специфични интереси, които могат да изглеждат безполезни, дори вредни. Свидетелството на Темпъл Грандин, последвано от свидетелствата на много други аутисти, ни позволиха да установим и разберем, **че тези дейности и интереси представляват начин да се обитава един свят, който може да влезе във връзка с нашия.**

Зад едно действие, което изглежда, че ги изолира, всъщност се разкрива заявка към другия, към този, който ни е близък. Това е заявка за създаването на едно пространство, в което диалогът става възможност. За тази цел е достатъчно другият да прояви интерес към тази дейност; към начина, по който тя се случва и се преобразява, обогатява се и се опростява, дори се изчерпва.

Бихме могли да помислим, че способността да се създава свят, който позволява да се обръщаме към другия, е запазена марка за тези, които наричаме високо функциониращи аутисти. Но беше установено, че не е точно така. Всъщност, повечето хора с аутизъм могат да установят основите на диалог с другия, от момента, в който другият не отстъпва от желанието за среща. **Много родители могат да свидетелстват за тази битка за запазване на връзката с тяхното дете, за това как намират начин да го чуят и да му кажат нещо.**

По отношение на дейностите и интересите на аутистите, това може да засяга специфични области на знанието, които често мобилизират впечатляващи познания. Това знание, което може да изглежда ограничено, всъщност позволява на човека да подреди света, в който живее и да се справя със случайностите. Впрочем, това могат да бъдат приспособления за обездвижване, олимпийски игри, хищни растения, видеоигри, митологията, пътните знаци...

Това, което е важно, е начинът, по който това знание може да бъде адресирано, споделено, предадено, вкарано в обръщение. Същевременно тези дейности не винаги се основават върху областта на знанието; те могат да се отнасят до полето на творчеството, на живописта, на писането, на рисуването, на музиката или на езика. Например момичето, което чертае по стената линии с ръцете си, пълни с храна и продължава тази дейност с рисуването върху платно. Нейните творби, изложени на различни места в Европа, всеки път предизвикват възхищението и свидетелстват за това, което тя е могла да препредаде от един опит, който би могъл да изглежда неизразим. Всеки път тази първостепенна, взискателна и ожесточена работа успява да намери партньор, бил той възпитател или родител, който я подкрепя като участва в нейната изработка като я следва, оставяйки изцяло на субекта ръководната позиция.

Следователно, за нас и често за родителите, специфичните интереси са това, което наистина позволява включването на техните деца в обществото. Не става въпрос само за това те да идват към нас, но също и за това ние да вървим към тях, като се съгласим с начина, по който те са открили създаването на равновесие между езика, тялото и другия. Във всеки случай ние трябва да знаем, че това равновесие е нестабилно, винаги подлагано на съмнение **и нашето присъствие в тяхна подкрепа трябва да бъде убедително, без да ги притиска.** Това, обаче, не е единствената точка, която трябва да задържа нашето внимание.

Да следваме пътя на специфичния интерес, това означава не само да осигурим диалог и обмен между нашия и техния свят; това също е създаването на тази връзка, поставяйки на първо място удовлетворението, което човекът може да намери в осъществяването му. Удовлетворението, което той намира, което споделя с придружаващия, с родителите, със семейството си и често с тези, които посрещат неговите свидетелства и се срещат с творбата му. Всеки може да свидетелства за радостта, присъстваща в изложбите, които обединяват тези творби и които споделят с различните участници в това творческо усилие. Това е неоспоримото доказателство на този конкретен успех, който наричаме включване.

А у т и з ъ м

Въведение 02

Работата с хората с аутизъм може да бъде определена като **„работа по срещата“.** Именно това е нещото, от което аутистът се пази, избягвайки го. Това е нещото, което ни казват родителите, когато дойдат разтревожени и дълбоко наранени от това, че синът им или дъщеря им не ги гледа, не отговаря, когато го/я викат. Те казват, че детето „следва своя собствен път“, че отхвърля ласките, не дава знак, че забелязва знаците на обич, които му изпращат. Така и едните, и другите остават в дълбока самота.

Именно в това е залогът, „да се прицелим в срещата“, нещо, което върви заедно „прицелване в субекта“, скрит зад черупката, която отделя детето или младежа от нас. Нека да припомним за родителите, че безкрайното повторение на едно действие, което го изолира е всъщност специфичен отговор на детето, който го защитава от хаотичния свят наоколо. Става дума да се отбележат малките моменти на отговор – даже и да не са обичайни, нито очаквани – които в речта на родителите и в ежедневието могат да останат незабелязани; да бъдат забелязани от тях, като им се придаде стойност на отговор на субекта. Именно тръгвайки от тях, те могат да открият „изобретенията“ в тези отговори и у детето, чрез които могат да се подкрепят откъслечните парченца на връзката.

Ние вярваме, че нашата функция по отношение на семействата е да бъдем събеседници като разговаряме за децата им не само по отношение на ежедневните им трудности, но също по отношение на „бисерите“, на малките моменти, които съдържат неочаквани отговори. Не става дума да придаваме смисъл и значение на тези бисери, били те трудности или находки, а по-скоро става дума да ги впишем в една присъща на субекта логика.

Френският език разполага с един единствен глагол „съм“, докато испанският език разполага с два: съм (ser) и съм (estar), като вторият (estar), се използва като глагол за назоваване на променливо състояние, което е обратно на това, което съм (ser) , се разбира като това, което не се променя в субекта. Понякога изглежда, че живеем в общество,

в което изискваме от тези хора да бъдат „estar“ добре, значението, при което не забелязваме, че този човек е различен; т.е. той е принуждаван да „се нормализира“. Тази гледна точка, която поставя акцента върху „очевидното“ (estar), оставя настрана, че всеки от тях „е“ (ser) в своята индивидуалност, а не в своето отклонение от нормата. **Чрез проекта Ireams ние настояваме за създаването на пространства, в които всяко дете или младеж може „да бъде какъвто е“, „да бъде добре“ и то не в строгия смисъл на т. нар. „нормализация“, а със своята „собствена нормалност“.**

Не може да се говори за „обмислено“ включване, ако то не зачита случай по случай сътворяването на възможни пътища и напасването им с центровете на специфични интереси на хората с аутизъм. По този начин, както се вижда в различните държави, участващи в този проект, не може да има един единствен път на обучение за „всички“ тези „аутисти“. Това означава, **че работата с деца аутисти подлага на съмнение универсалната норма „за всички“, която рискува да се превърне в сляп и ограничаващ императив, в един необоснован натиск, както за децата аутисти, така и за техните семейства, преподаватели и институциите.**

Независимо от различните учебни програми за деца аутисти, това, което искаме да предадем е ориентацията на работа, за всички тези които по един или друг начин влизат във връзка с деца и младежи аутисти. Трябва да отбележим, че обхватът на включването предполага не само училищната институция, но също и други институции, свързани с грижата, свободното време и различните места в града, в които се развиват различни специфични умения. Залогът, който ние предлагаме тук, съдържа необходимостта от работа в мрежа, която обхваща семействата и която позволява да се отчете развитието на един човек в неговата цялост.



АУТИЗЪМ

03

СХВАЩАНИЯ ЗА АУТИЗМА

Трябва да тръгнем от схващането, че всяко говорещо същество се изгражда като такова във връзката си с Другия, за да можем да мислим за аутизма. Какво наричаме Другия?

Наричаме Другия, с главна буква, една психична фигура, която най-напред се въплъщава в Другия на първите грижи, откъдето впоследствие другите фигури поемат щафетата: освен родителите, преподавателите, хората, които участват в тяхната история, институции... Но когато говорим за Другия, ние го разглеждаме също като света, който обгражда човека, културата, законите и нормите, които служат да регулират живота в обществото, обектите, които се намират в света, а също и езика, тъй като думите ни се дават от Другия. По този начин ние можем да кажем, **че Другият се изгражда като атмосферата, в която живее човекът.**

Аутистът не е изключен от общността на говорещите същества, тъй като независимо дали си служи с него или не, езикът го засяга. Но връзката с Другия изглежда изключително усложнена при аутиста, тъй като той демонстрира масивна защита срещу **хаотичния опит, който идва от света, в който той живее.**

Всяко човешко същество, преди да проговори, бива говорено. С това искаме да кажем, че преди раждането си и дори преди зачеването си, има думи, казани около бъдещото същество, думи, казани от неговите родители, пра-родители, приятели, лекари и пр. Думи, които назовават желания, безпокойства, страхове, идеали... и които ще образуват символната люлка, в която това същество ще бъде положено при идването си на този свят.

Когато бебето се ражда, то е абсолютно безпомощно: то се нуждае от нечии грижи, за задоволяване на неговите жизнени потребности, които поддържат съществуването му. Но не е само това. Тези грижи са обгърнати с думи, които включват присъствието на гласа, интонацията, погледа, които отправя този, който се грижи за него, по начин че този Друг се индивидуализира за детето и се превръща в единствен, уникален.

Както родителите откриват в даден

момент, че бебето им ги „вижда“, съществува също и момент, когато констатират, че то, което все още не разбира смисъла на думите, реагира, когато ги чува.

Бебето, потопено в света на езика, ще добие опита да превръща своя плач в зов и това става чрез отговора на Другия, който ще дойде и ще преведе плача му. Тогава то ще модулира своя плач, който ще се разнообрази, ще бъде подчинен на тълкуването на Другия и неговия отговор. То ще разграничи в този друг, който се грижи за него, един особен начин, по който му говори и го гледа, който е от най-голямо значение, за да се сдобие с образа за своето тяло, който вижда в огледалото и по този начин да изгради една психична среда, откъдето да се разположи в пространството, във времето, във връзката със собственото си тяло и с това на другите. Звуците и думите ще започнат да се появяват и тялото му ще реагира по особен начин на някои думи, които ще станат част от съдбата му.

В аутизма връзката с Другия изглежда като късо съединение. Думите, погледът, гласът, храната, прегръдката, всичко, което идва от Другия, от света, в който живее, изглежда като нещо тотално нахлуващо и за да се защити от това, аутистът създава различни защитни механизми, които образуват „аутистичната черупка“. Думите го афектират до толкова, че понякога запушва ушите си. Светът изглежда хаотичен и той търси как да се разположи и изолира от всичко, което му се случва и което провокира у него неразбираеми усещания, които го изолират в аутистичната му самота.

Родителите на деца аутисти често ни споделят за трудностите, които се проявяват твърде рано. Най-напред ги описват като „много мили“ деца, които не плачат, които си стоят в креватчето и изглеждат спокойни в него, които „не пречат“... или ги описват като деца, които плачат безспирно и неутешимо, без да могат да бъдат успокоени. Деца, които отказват да бъдат нахранени – едно от първите неща, идващи от Другия; деца, които не понасят преобличането и слагането за сън – „като че ли им свалят кожата“, както споделя една майка. Деца, които не показват никакъв признак на чувствителност, безразлични към ласките на Другия, или пък деца, които се залепят по странен начин, когато ги прегърнем или застиват като вкаменени, когато възрастният ги прегръща.

Когато сме изправени пред един възглед за аутизма, който съдържа понятието за дефицит, което ще рече отклонението от една мнима норма за развитие, нашата позиция е схващането, че човекът аутист е изправен пред една крайност, която прави света странен и труден за обитаване. Става дума да го придружаваме, за да намери той опорни точки, които позволяват да въведе порядък, присъщ на този свят, едно място, от което да бъде чут и да се отвори към света, който го заобикаля. Ако сме внимателни, те самите ще ни покажат начините, за да намерим пътя, който да извървим.

Без да претендираме за изчерпателност, ще въведем по-долу някои области, в които се проявяват тези затруднения, аутистичните начини на защита, присъщите им решения, които са изнамерили и които съставляват признаците, ориентиращи нашата намеса.

Връзката с тялото

Ние вече подчертахме значението на приемането на образа в огледалото и ролята на Другия, който е фундаментален, за да се даде „тяло“ на този образ, за да се достигне до субективизацията на своето собствено тяло. Този поглед на Другия, придружен от неговия глас, който произнася думи на разпознаване пред образа, появяващ се в огледалото, позволява разпознаването на това, което се счита като собствен образ.

Ако изхождаме от факта, че в аутизма има нещо като късо съединение в тази връзка с Другия, субективното присвояване на образа не се е състояло или е много крехко.

Едно малко момиченце казва пред огледалото: „Гледай, фотографията, гледай как тя те гледа“, показвайки, че ако има известно разпознаване в това, което тя вижда, то не се е състояло инкорпориране на собствения образ в огледалото.

Друго дете внезапно изпитва страх да се гледа в огледалото. Майката си задава въпрос по този повод, защото това не е характерно за него. И тя самата намира отговора: тя си дава сметка, че този страх съвпада с промяната в употребата на един продукт за почистване, който оставя лека пелена, която е едва забележима за всеки от тях, но която за детето произвежда непоносимо изкривяване. Премахвайки този продукт за почистване, детето отново може да се гледа спокойно в огледалото.

Отразеният в огледалото образ ни връща един обединен образ на тялото, който създава физически образ. С този физически образ ние циркулираме в света и към него се отнасят произнесените думи, собственото ни име и този образ ни позволява да поставим погледа и гласа в нещо външно. Този образ – който ни идва отвън, от огледалото – въвежда един вид точка на перспектива, изхождайки от която се разполага в пространството – свързвайки вътрешно/външно, тук/там – и също връзката с времето. Изправени пред този обединен образ, ние намираме много често в аутизма някои феномени, които се съотнасят към разпиляването, към едно тяло, което не е обединено.

Една учителкта докладва, че едно момиче влиза в криза, докато играе на „Пусни, пусни кърпичка“, нещо което прави на драго сърце в други случаи. Когато молят същата учителка да разкаже по-подробно за този момент, тя си дава сметка, че кризата е станала, когато

тя е казала на това момиче нещо, което също е обичайно, а именно „подай ми ръка". За момичето това е прозвучало като че ли ръката е част от тялото, която може да бъде отделена, ако се „даде" и искането което се проявява в императива „дай ми" става непоносимо и заплашително, показвайки ни че при това дете тялото не е обединено и следователно е фрагментирано.

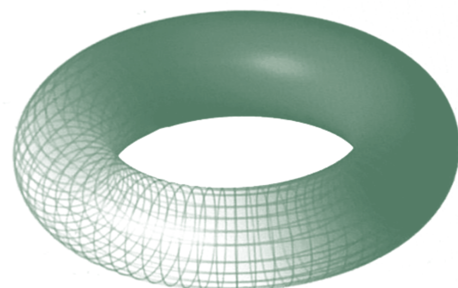
Друго дете изпитва огромно затруднение да сложи парче храна в устата си. Друго пък прави различни заобикалки, докато успее да седне на един стол. Понякога наблюдаваме голямо затруднение в писането, например в свързването на черти.

Много родители разказват, че техните деца изглежда, че не изпитват болка. Парадоксално, други реагират като че ли ги нараняват силно, докато всъщност се къса само шева на панталона им. Понякога родителите разказват за изпитанието, което представлява подстригването на косите им или рязането на ноктите, или ужаса, който изпитват, когато отиват да акат, което ние можем да разчетем в посоката, че една част от тяхното тяло пада или се отделя.

В някои случаи констатираме, че границите на тялото не са ясни, като че ли дрехите или обувките изпълняват функцията на кожа, до такава степен, че трябва много да внимаваме докато им сменяме пелените или ги преобличаме, придружавайки тези действия с думи, които назовават и успокояват тяхното тяло. По този повод психомоторните терапевти подчертават полезността и уместността на използването на игри, включващи обвивки, натиск, влачене.

Аутистичното пространств

Субективното пространство на детето аутист не е изградено в диалектиката вътре/вън. Вътрешно и външно следват едно след друго. Една топологична фигура, която може да ни помогне да схванем тази специфика е тази, която се нарича тор и която можем свойски да представим като „поничка". В тази топологична конструкция вътрешната дупка е свързана без прекъсване с външната.



Фигура «тор»

Как това се проявява при едно дете аутист? Да вземем например дете, което е ужасено и крещи. В тази логика на „поничките" ние можем да разберем, че това, което крещи е в същото време това, което се чува: врява извън смисъла, който ни учи за начина, по който то преживява езика. **Без опорната точка, която позволява да се локализират звуците и да се постави това, което е чуто надалеч или близо, звуците се смесват, то се смесва с тях и се изгубва между тях.** Дона Уилямс, която е високо функционираща аутистка, го изразява по поразителен начин: „крещенето даже не ви принадлежи". (1)

Ето и примери за затруднения във връзката с пространството: Едно момиче, което се качва върху една маса, може опасно да напредва, поставяйки единия си крак в празното пространство, но пред една черта, нарисувана на пода, то се парализира като че ли не може да пресече от другата страна. Друго дете изпада в паника пред големината на дупката, която за него образува отворената врата, а трето дете настойчиво се занимава с това да запълни с пластелин всички отвори на играчките.

Понякога децата аутисти изпитват необходимост да следват специфични маршрути, които са винаги едни и същи, за да стигнат на едно и също място; една промяна в тези маршрути може да предизвика мощна криза. Неизменността на тези маршрути им позволява да установят опорните точки, които им носят сигурност. Ако те не могат да се разположат, изхождайки от тези опорни точки, светът се разклаща за тях.

Често те изпитват необходимост да имат предмет с тях, за да могат да сменят мястото, да се преместят от една стая в друга например или да излязат от нея. Те самите намират решения, за да се успокоят, изправени пред тази тревога, която предизвиква у тях това прекосяване, тази промяна на мястото.

Връзката с времето

Връзката с времето е също променена при аутизма. Детето отговаря често твърде рано – като ехо вместо да отговори - или много късно, вмъквайки един промеждутък от време между въпроса и отговора, като в този случай те изглеждат разкачени.

Често чуваме учителите да казват, че едно аутистично дете бута друго, без да обяснява нищо. Но в много случаи те констатират, че това е отговор на нещо, което се е случило няколко часа по-рано.

Времето, това е също времето на Другия: разбирайки тук чрез Другия света, в който живеем, произвеждаме ритъм, ритмичност, думи, които организират времето, даже времето, което показва часовника. Аутистът ни показва, че това не са неща, които той усвоява по „естествен начин".

Ако имаме възможност да позволим и да придружим шляенето на дете аутист в една институция, ще забележим, че малко по малко тази разходка извън смисъла става логически маршрут, в който времето и пространството са организирани за него по специфичен и сложен начин. Това шляене е позволило на аутиста да намери опорни точки, които му позволяват да „знае" в симултанността, това което става на всяко място.

Изправени пред идеята, че трябва да се представят дейностите на

децата аутисти по много прост начин и стъпка по стъпка, ние често се намираме с деца, които осъществяват мисловни процеси с голяма сложност, които за нас са немислими. Това е факт, за който трябва да държим сметка случай по случай: да държим сметка за специфичния начин на научаване на детето аутист.

Едно дете може незабавно да каже деня от седмицата, за който се закача случайно дата и година. Едно момиче незабавно отговаря на математическа задача, без да е схванала стъпка по стъпка, което обикновено е начина за научаване на материята по математика.

Връзката с времето не е осигурена за аутиста. Фактът, че нещо се повтаря всеки ден не гарантира, че това ще се повтори на следващия ден. За това ни напомня Хегел, когато на въпроса „какво сме сега“?, предлага да отговорим например „сега е нощ“. Тогава, ако напишем „нощ е“, тъй като е нощ в този момент там и препрочитаме тази истина на другия ден по обед, истината вече не е вярна.

Така можем да разберем, че една промяна в обичайната рутина има опустушителен ефект за аутиста, тъй като порядъкът в света се размества. Откъдето се поставя акцента върху антиципацията на дейностите, които се осъществяват, както и на всяка минимална промяна.

Джозеф Шованек, аутист, в своята книга „Аз съм на Изток!“.... подчертава големия източник на тревожност, който предполага за един човек с аутизъм промените по отношение на това, което е било предвидено. „Ако ви кажем, че часът е свършил в десет часа и че преподавателят винаги говори до 10 часа и 10 минути, това създава една непреодолима тревожност. Ние се намираме в даден конфликтен момент между две правила: от една страна ни казаха, че в десет часовете свършват, а от друга преподавателят казва, че трябва да останем още по индиректен начин. Как можете да знаете в този момент кога преподавателят ще спре да говори? Останалите ученици могат може би да отгатнат, че краят наближава по обрата в изреченията и интонацията. Но ако ние сме способни да отбележим това, фактът че той продължава своята реч до десет часа и приключва в десет часа и три или пък не спира до единадесет часа без петнадесет, това не произвежда никаква психологическа разлика“. (2)

Емоциите

Както казва Темпъл Грандин, някои хора смятат, че на аутистите им липсват емоции, но това е грешно. Ние ги изпитваме с друг интензитет, но те със сигурност се проявяват.

Аутистката Дона Уилямс в книгата си „Някой, някъде“ впечатляващо описва това, което тя нарича **Голямото черно нищо:** „Стените се издигаха и ушите ме боляха. Трябваше да изляза от стаята, от това нещо, залепнало за мен, което ме задушаваше в черупка от плът. В гърлото ми се надигна писък. Моите малки четиригодишни крачета винаги тичаха по-бързо от единия край на стаята до другия; тялото ми се блъскаше в стените като врабче в стъклена витрина. Тялото ми трепереше. Тя беше там. Смъртта беше там. „Не искам да умра, не искам да умра, не искам да умра“ – повторението на думите се обедини в еднословен рефрен: „умирам“. Паднах на колене. Ръката ми се плъзна по огледалото. Очите ми отчаяно търсеха отговора на един поглед, в търсене на смисъл, в търсене на място. Никой, нищо, никъде. Сподавени викове запушваха гърлото ми. Главата ми искаше да избухне. Гърдите ми се повдигаха с всеки последен дъх пред прага на смъртта. Ужасът се превръщаше в замаяност и изтощение. Бях изненадана, че все още съм жива след толкова много ежедневни „смърти“. И добавя: „Отне ми двадесет и шест години, за да науча, че не е ставало дума за приближаването на смъртта, а за това на моите емоции“. (3)

Майката на 11-годишно момче, което има блестящо академично минало, забелязва, че след ваканцията, когато се възобновяват учебните занятия или в деня преди изпит, синът ѝ се оплаква, уплашен, че има болка в сърцето. Оставяйки настрана медицинските въпроси, майката тълкува, че това е начинът, по който детето изразява тревогата си пред промените и че това изисква повишено внимание от училищната институция.

Също така намираме ехото на казаното от Дона Уилямс в нещо, разказано от майката на 9-годишно дете. В клас на децата се дава въпросник, свързан с емоциите: те трябва да отбележат квадратче, но това дете добавя още няколко бележки. И така, на въпроса: „Умеете ли да изразявате емоциите си с думи? “, той маркира полето „Понякога“ и пише: „Видях земетресение“.

Много е важно да се има предвид това, когато се работи по тази тема, която в момента често присъства в училище. Емоциите не се „научават“ линейно, чрез свързването на израза на едно изображение към дадена емоция.

По-скоро става въпрос да изразим с думи това, което тълкуваме като случващо се с тях в даден момент, като свържем думата вече не с жест, а с преживяване.

Погледът

Един от признаците, които родителите и различни специалисти изтъкват при хората с аутизъм, е избягването на погледа. Това може да варира от онези деца, които насочват погледа си към мястото, където сме, но сякаш дори не ни виждат, пронизват ни с очи, сякаш сме прозрачен предмет, до тези, които избягват директния поглед или тези, които гледат настрани.

Когато детето започне да се отъждествява с образа си в огледалото, едно от последствията е локализирането на погледа в очите.

Това, което може да ни изглежда естествено, далеч не е такова. За аутистите погледът има особена тежест, понякога те показват, че се чувстват гледани по неспецифичен начин, гледани от света, който достига до тях, и в същото време са принудени да гледат, изчезвайки в безкрайността на детайлите, които ги заобикалят. Можем да разберем това от думите на млада аутистична жена „Аз съм поглед“, показвайки ни доколко се чувства наблюдавана от необятността на света, че тя самата се чувства тласкана да упражнява този поглед.

Например, малко момиченце, което се движи и говори непрекъснато, казва "виж, малкото шише, виж как те гледа", "виж, вентилаторът, виж как те гледа", "виж, лукчето, виж как те те гледа...", а пред огледалото: "виж снимката, виж как те гледа". Изправена пред толкова много разгръщане на „погледа", възпитателката казва – давайки си вид на ядосана, не от детето, а от този императив на „погледа" – че ѝ стига толкова много гледания и си затваря очите. След малко детето мълчаливо се приближава и я докосва нежно, при което интервюиращата отваря очи. След това детето тихо взема химикалката си, както и лука- игречка, един от предметите, които е избрала, и рисува това, което тя нарича "затворени очи". След това започва да рисува на един лист. Обикновено това, което тя рисува върху листа, е един вид спирала; този път тя рисува вътре в очите, към които добавя елементи на лицето.

От този момент, когато се случва нещо като известна локализация на погледа в очите, очите, които могат да бъдат отворени или затворени, тоест които могат да спрат да гледат, се наблюдава успокоение както в нейната подвижност, така и в многословността ѝ. Възпитателката ѝ предоставя тялото си като поле за работа и чрез реч, мълчание и жест, тя въвежда облекчение на гласа и погледа, способни в същото време да придружават детето, за да успее да каже „не" на излишното, което го завладява.

Понякога учителите се изненадват, че по време на демонстрация, докато детето гледа встрани, привидно отсъстващо, всъщност то е разбрало обяснението на опита.

Да вземем думите на Наоки Хигашида, автор аутист на книгата „Знаеш ли защо скачам? „За мен гледането на някого, с когото говоря в очите, ме кара да настръхвам, така че съм склонен да го избягвам. И какво точно гледам? Може да си мислите, че в тези моменти гледаме в земята или предметите около нас. Но не, грешите. Това, което „гледаме“ е гласа, който ни говори. Гласовете могат да не се виждат, но човек с аутизъм се опитва да слуша събеседника си с всичките си сетивни органи. Когато сме напълно фокусирани, опитвайки се да разберем какво точно казва в момента другият, нашето зрение се изключва. Това, което ме дразни от дълго време, е идеята, която имат много хора: поддържането на зрителен контакт с тях, докато говорят с нас, би означавало, че разбираме всичко, което казват. Ако само това беше единственият проблем, моето увреждане щеше да бъде излекувано много, много отдавна...”. (4)

Но погледът, заедно с гласа, също е един от привилегированите признаци, в които се проявява нашето присъствие, нашата субективност и това може да бъде абсолютно инвазивно за един аутист. Това води до един акт на насилие, което разбира се трябва да се избягва, като казваме на човек с аутизъм да ни гледа в очите, когато говорим с него, или да насочваме лицето му към нас. Нека имаме предвид, че аутистът има своите причини да избягва погледа, това представлява голяма трудност за него, което ще ни доведе до това да поемем тази трудност, като използваме тялото си, за да го направим: например, като намалим интензитета на прекия ни поглед, насочвайки погледа си повече към обекта, който го интересува, отколкото към него, приковавайки погледа си към нещо друго, опитвайки се да облекчим тежестта на погледа. Това често довежда в хода на работата, до това те да се съгласят да отправят към нас един успокоен поглед.

Гласът

Наоки Хигашида пише: „Има някои шумове, които не забелязвате, но нас ни смущават наистина. Проблемът е, че не разбирате защо тези звуци ни смущават. Всъщност, те не ни лазят по нервите. По-скоро е свързано със страха, че ако продължим да ги слушаме, може изобщо да не знаем вече къде се намираме. В моменти като тези сякаш земята се тресе и пейзажът около мен се приближава, за да ме погълне. Това е абсолютно ужасяващо. Следователно да си запушим ушите е начин да се защитим и да си възстановим контрола върху ситуацията. Шумовете, които смущават хората с аутизъм, са различни за всеки. Не знам какво щяхме да правим, ако не можехме да си запушим ушите“. (5)

Гласът е нещо, което трябва да се разбира отвъд думите. Той включва и шума на езика без локализация на място или значение, шумовете на околния свят, които изпъкват и вълнуват. Аутистите се стараят да намерят своите собствени механизми, за да се защитят от този шум.

Момче се разхожда насам-натам със залепено за ухото радио, като слуша не определена станция, а звуците от смущения. Когато социалният работник се обръща към него с думи, той изпада в криза или му затръшва вратата в лицето. Служителите казват, че са опитали всичко, без резултат. Докато се появява идеята да се поучат от очевидното: това, което този млад човек е намерил като решение, е изобретяването на радиосмущения. След това те започват, когато са близо до този младеж, да говорят помежду си или с него шепнешком, имитирайки тези смущения. Тогава младежът се съгласява да ги изслуша, начинът му да „бъде" в институцията

е умиротворен. В деня на „отворените врати“ той самият се ангажира да напътства родителите, които идват да посетят институцията.

Можем да различим два отделни пласта: този на казаното и този на изказването. Казаното е това, което се казва, но изказването носи зад себе си субективността на този, който го казва. В този смисъл е препоръчително първо да се обърнем към детето с по-неутрален тон или да говорим като цяло на класа, надявайки се, че то ще слуша.

Пример, който ни позволява да разграничим много добре казаното и изказването: Младеж, който проявява много затворена форма на аутизъм и който издава само няколко звука и няколко думи, винаги използва един и същи израз в началото, едни и същи думи, които изговаря с безразличен тон "Весели празници". Учителят често отговаря „Весели празници" със същия равен тон. Един ден, последният преди лятната ваканция, младежът се сбогува със своите „Весели празници ". По този повод учителят отново му отговаря със същия израз, но този път той го казва с известен акцент пред сигурното настъпване на ваканцията. Това изказване, което има жив тон пред перспективата за ваканцията, казвайки същото, предизвиква криза в този млад мъж.

Казванията могат да бъдат „заучени" чрез повторение, но без смисъл, произнесени роботизирано или като ехо. Говоренето включва и друг пласт: вече не на простото говорене, а на изказването, нещо, което бихме могли да определим като наличие на субективност в изказването. Отделянето на гласа и представянето му е изключително трудно за аутистичния човек, той може да успее само в момента, в който наслаждението в излишък успява да олекне.

Мълчалив младеж е поканен да участва в радиопрограма, реализирана в институция, където той посещава различни ателиета. Пред микрофона той произнася дълги цитати от филми на Дисни - които са в центъра на интереса му -, проследявайки интонацията на филмите. Накрая, поканен да каже довиждане, заявява: „Не искам да говоря с гласа си", и прави прощален жест с ръка.

Много хора с аутизъм имат „перфектното ухо", тоест способността да идентифицират музикални ноти на няколко инструмента едновременно. Може да се каже, че в ежедневието си те слушат различни звукови регистри едновременно, без филтъра, който обикновено ни кара да фокусираме вниманието си върху определени звуци, като игнорираме останалите, и без гледната точка, която прави възможно пространствено ориентиране за посоката, откъдето идват звуците. Без този филтър, без тази гледна точка всичко се чува като непоносима какофония, в която човек губи себе си. Тогава се появяват различни прояви на криза, една от които може да бъде пищенето.

За да се говори, е необходимо да се преодолее разделението и пропастта между чуването и слушането. Това става ясно, когато по някакъв странен механизъм, когато говорим по телефона, понякога настъпва някакъв вид забавяне във времето, в което в телефона отеква нашия собствен глас във вид на ехо. Изпитваме и затруднение да говорим, докато слушаме. Трябва да извършим действие, което се състои в изтриване на собствения ни глас, в заглушаването му.

Езикът, искането

Ние сме в областта на аутизма. Не е толкова лесно да вземем думата. Говорим и това ни се струва „естествено". Но това не е така и хората с аутизъм ни карат всеки ден да го забелязваме.

Да говориш означава обръщение към другия, предполага да искаш да се изкажеш. И има много начини да се говори: чрез глас, чрез писане, чрез жест, чрез художествени творения...

От друга страна, в езика едни и същи думи не винаги се отнасят за едно и също значение, така че трябва да изчакаме края на изречението и да погледнем контекста, в който се казва, за да разберем значението. Тогава езикът предполага навлизане в неразбиране, в двусмисленост. Нека помислим за ежедневното използване на метафората или шегата с нейните двойни значения.

Но за аутистите двусмислието, метафората, води до хаос, до трудността да се ситуират по отношение на това, което думата връща обратно. Много често се забелязва “буквалността” на аутиста в неговата връзка с езика.

Така една майка разказва, че синът ѝ, много добър ученик, носи бележка от учителя, че му е писал 2, защото е предал празен лист. Когато майката разпитва сина си за това, той отговаря, че е слушал само това, което казва учителят: „Не мърдай! ".
В този случай може би едно малко движение от страна на учителя би било достатъчно, за да се приближи до това дете и да се заинтересува от листа, който оставя празен и знаейки, че това дете владее добре предмета, да го насърчи да успее на контролното.

Учителка изразява недоумението си пред лист, на който е изписано твърдението:

„Напишете как се четат следните числа: 440", а детето пише „четиристотин и четиридесет". Следващият въпрос на листа е: „А сега наобратно. Напишете числото: двеста и двадесет", а детето пише - наистина, наобратно - "022". Разбира се, от учителя ще зависи дали ще оцени отговора като добър или не, но за детето от самото начало ще бъде несъмнено, че е отговорило на исканото в задачата.

Една майка наблюдава, че синът ѝ, след като е гледал концерт по телевизията, започва да изпълнява движения върху

една възглавница с пръсти, сякаш свири на пиано. Тя решава да запише сина си на уроци по пиано и детето не само се връща щастливо, но за изненада на учителката, то веднага схваща това, което тя го учи. Но един ден той се връща от урок много разстроен. Когато майката го пита защо, момчето казва, че учителката постоянно му казвала „Не бягай", а той казал на майка си: „Ама, мамо, аз си седях, не бягах! („Не бягай" буквален превод на „No corras" от испански, който може да се преведе като „Не свири толкова бързо!")

Друга майка разказва следното: Семейството се храни на масата. Детето свършва с яденето преди останалите и отива в стаята си. Оттам извиква "Мамо, хайде!". Майката, чийто роден език е чужд, опростява отговора си и като иска да му каже, че яде и казва „Комо" (Ям) (Този глагол /комо/ може да звучи като „ям" на испански, а също и като въпроса „как", което поражда двусмислие /бел. ред/.)

Детето отговаря: „Стани от стола и ела". Майката пак казва: „Комо" (Ям). И детето, раздразнено: "Не ме питай пак това, това вече го знаеш, ставаш от стола и ходиш с крака!"

Точно тази буквалност приписваме на хората с аутизъм като закостенялост, която понякога упражняваме върху тях, ние, наречените „нормални". Това "стани от стола и ела", ако вземем предвид само вида на държанието, може да ни накара да го тълкуваме като деспотизъм от страна на детето, приписано на липса на възпитание, по вина на родителите. Ако обаче сме предупредени за този начин на говорене буквално, можем да чуем в това „Комо" (аз ям), произнесено от майката – и което се отнася до факта, че тя яде – „¿Cómo? (Как?), което детето чува и на което също отговаря буквално: „Стани от стола и ходи с крака".

Друго 6-годишно дете пристига у дома си и иска лист и молив. Учителката каза в клас, че вкъщи трябва да смятат събиране. Той пише: 1+1=2+2=4+4=8+8=16+16=32+32=64...

Майката го прекъсва, защото смята, че става твърде трудно за него и му предлага да направи 25+25. Детето приема и прави тази сума, но продължава:

25+25=50+50=100+100=200+200=400+400=800+800=1600+1600=3200...

Майката му казва, че това е достатъчно, че вече е направил много изчисления и чак тогава детето успява да спре. Този пример ни кара да се замислим за безкрайността от числа, които никога не свършват. Това е една от трудностите, които възникват при аутизма, трудността да се приключи, да се намери препратка, която може да посочи крайната точка.

Например, това дете намира тази граница в реалността на страницата. Майката казва, че ако не бе подтикнала сина си да привърши, той щеше да продължи да пише до края на страницата.

Важно е, и така може да се предаде от майката, учителката да знае тази малка винетка. Вероятно ще бъде достатъчно тя да посочи броя на изчисленията, които децата или това дете трябва да направят у дома.

Обикновено не го осъзнаваме, но езикът е преди всичко императивен и съдържа по подразбиране молба и призив за отговор! Пример от ежедневието: Когато срещнем някого на улицата, не е необичайно да поздравим с "Как си?" В отговор получаваме просто „Добре" или реч, в която другият ни разказва за живота си.

Има много случаи, когато използваме глагола в повелителното наклонение, без да го осъзнаваме, дори ако трябва да подчертаем приятни неща. Детето аутист се вслушва преди всичко в този императив и реагира на него, непокорно към съдържащото се в императива искане. Както в цитирания по-горе пример, където учителката казва „дай ми ръката си", което провокира криза у детето, или друг пример: "Вземи си бонбон!", заповед, на която детето реагира бурно на императива „вземи!"

Учителка разказва, че когато казва на едно дете, че работата му е лоша, или когато му го казва, задрасквайки в тетрадката, това му причинява големи кризи, сякаш това задраскано зачерква цялото му същество. Тя сама намира решение, което не спира да я изненадва: когато му казва, че работата му е „глуби-булга" – дума със забавно звучене, което облекчава тежестта на значението „лошо е" – детето не изпитва трудности да започне работата си наново.

Връзката с връстниците

Често срещаме учители, особено на много малки деца, които ни казват, че за тези деца изглежда, че другите не съществуват като такива – че ги смачкват или ги изтласкват от пътя си като препятствия – или че ги избягват, опитвайки се да стоят далеч от тях. Първоначално нашата ориентация се основава на факта, че опирайки се върху нашия собствен начин, по който успяваме да съществуваме за тези деца, трябва да работим така, че да можем да установим начин на придружаване, който подхожда на детето аутист и който благоприятства установяването на връзка. Именно оттам, с фигурата на учителя като посредник, ще започне да се очертава връзката на аутистичния субект с другите.

В този смисъл учителят е привилегирован „ресурс" за насърчаване на приобщаването. И в резултат на това един от привилегированите ресурси на учителя е именно да направи място за специфичния интерес на аутистичния човек, като интегрира този център на интереси, доколкото е възможно, в дейности, включващи останалата част от класа.

Освен това начинът, по който учителят чува и „превежда" пред другите деца поведение, което понякога може да изглежда странно, ще улесни процеса на приемане и интегриране от съучениците в ежедневието. Трябва да се отбележи, че този начин на работа не само е от полза за детето аутист, но оказва влияние и върху останалата част от класа.

Например учителка в детска градина разказва, че има голямо табло в класната стая, където всеки ден поставя снимките и имената на деца, които са се отличили с нещо специално. Но какво е специално и заслужава да бъде поставено на дъската? Напимер дете, което обикновено идва в детската градина разплакано, може да е дошло усмихнато в този ден; в друг случай момиче, което се биело с друго, е започнало да си играе с него; или момче, което е закачило палтото си на мястото му... И така всяко дете намира място в тази специална картина.

Учителка по изкуства в гимназията усеща особен интерес към своя предмет от младеж с аутизъм, който говори много малко и няма връзка с останалата част от класа. Постепенно тя откроява част от отговорите му на изпитите и след време го прави отговорник за прожекцията на фотографии на произведения на изкуството. Това място, дадено от учителя, се схваща от ученика и насърчава неговият успех в час и неговата отвореност към взаимоотношенията с другите. Същото това момче обаче има проблеми по физическо, защото за него да се преоблича за този час става непоносимо. Това поведение се възприема от учителя като провокация, така че той не предоставя на ученика алтернативно решение, като например да му позволи да дойде в час с обичайните си дрехи или да направи писмена работа. Следователно резултатът е не само лоша оценка, но и голямо психично страдание за младия човек, всеки път когато се сблъсква с този предмет.

Важно е да се подчертае значението на отчитането на времето извън учебния час: столовата, извънкласните дейности, които се провеждат в училище и особено междучасията.

Именно там често възникват най-големите трудности с връстниците – „Не искам да ходя на училище, защото връстниците ме игнорират, не искат да играят с мен, дори и да се приближават до мен". Това са присъди, произнесени от 11-годишно дете и които майка му разказва с голяма мъка и безпомощност.

Трябва да се има предвид, че класната стая е структурирано пространство, но това не е така в междучасието. Наистина много деца, заемащи това просторно място, играят, като се движат непрестанно от едната страна на другата и викат.

Да вземем за пример едно 10-годишно дете, което обикновено не спира да говори и то по изключително коректен начин. Той буквално изпълнява указанията на учителите в час: да не говори, да работи, да слуша обясненията, да си стои на мястото... Успехът му в училище е отличен. Той пренася своя богат вътрешен свят по време на психотерапевтичните срещи, в които създава йерархични светове и различни системи за защита срещу винаги възможните атаки и опасности, които предвижда по всяка тема. През междучасията той е много притеснен, защото ако види деца да играят на гоненица и да тичат към него, той си мисли, че го преследват и отговаря като ги бута, което създава още повече затруднения с връстниците му. Той знае, че тази игра съществува, но това, което казва е, че не знае как да различи децата, които играят тази игра от тези, които го преследват, „само да имаха белег за разпознаване...!" казва той.

Родителите често твърдят, че въпреки че е време извън учебния час, междучасието все пак е част от учебния ден. Наистина, наблюдаваме голяма разлика в училищата и гимназиите, където възрастните организират междучасието, независимо дали чрез подготвяне на игри, в които участват различни групи деца, или чрез организиране в междучасията на „тихи пространства", където всеки може да се заеме със самостоятелни игри, да чете, да изиграе партия шах или различни настолни игри и където присъствието на възрастния улеснява посредничеството при взаимодействията.

Връзката с обектите

Ние разглеждаме като обекти елементи, с които децата с аутизъм се придружават и към които прилагат определено отношение. Понякога обектът се отделя и се превръща в специфичен обект, но често индиферентни елементи поемат тази функция и споделят определени характеристики.

Все повече и повече, в съответствие с развитието на цифровите устройства, изборът на любим предмет се прави на екрани сред различните налични технологични устройства. Забелязваме също така профилиран интерес към цифри или букви и интерес към различни области, в които те могат да развият дълбоки и обширни познания.

Тези обекти им служат за локализиране на наслаждението (парадоксално удовлетворение, което далеч не е приятно, включва неограничен дискомфорт, който е трудно да се преработи), което е извън тях и което те се опитват да забавят, като прилагат повтарящи се или редуващи се движения върху обекта.

Проблемът в един момент е, че това, което им помага да се успокоят, ги кара да се изолират и в безкрайното повтаряне на тези движения те страдат от самия излишък, който са се опитвали да успокоят. Далеч от това да им отнемаме този предмет, за който те се вкопчват, сякаш е като патерица за човек със затруднена подвижност, нашата позиция е по-скоро да се включим в тази защита, за да не са сами и да можем да помогнем те да се измъкнат от този изтощителен кръг на повторенията.

Дете се изолира, като върти парче хартия, очите му са погълнати от движението. Ако му вземем хартията, то изпада в големи кризи; но ако го оставим в преследване на повтарящото се движение, то започва да ангажира цялото си тяло в движението с хартията, в излишък, който го завладява. След това терапевтът решава да се свърже с това,

което детето прави, като привидно насочва погледа си към хартията - не към детето - и обозначава с думите си края на движението. Така детето приема това присъствие до себе си, което регулира нарастването на напрежението. Въртейки хартия, то ще започне да се интересува от движението на топки, които падат и така постепенно приема и дискретното присъствие на терапевта. Тогава това дете само започва да изгражда все по-сложни маршрути, в които търкаля топчета от пластилин, които не се търкалят перфектно поради формата си, като пречат на непрекъснатото движение и тогава то самото трябва да им помогне да продължат, което намалява екстремното вълнение и жестикулиране. Тръгвайки от тези изградени маршрути, то ще работи впоследствие върху хартия върху маршрути от лабиринтен тип и оттам ще стигне до началото на писането.

Много важен аспект е отношението към знанието. Отвъд професионалните знания, които всеки носи, има знания, които са от друг порядък и които е много важно да се уважават: това, което е от страна на детето. Намираме го в това, което се повтаря, в това, което му е необходимо да постигне, дори и да не знаем защо.

Например 2-годишно дете, което идва на консултация, всеки ден избира животни от една кутия и ги поставя в редица на ръба на масата. Разбирането, че това е важно за него, позволява на психолога да участва в това действие, като назовава животните, които избира. В повторението самото дете се обръща и гледа психолога, докато го чака да проговори. Тогава то ще бъде това, което ще постави думите, които ще се разпространят и в други области. Тази игра може да бъде ограничавана в началото и в края на сесиите, като детето и психологът след това се занимават с много други обекти, отваряйки пространство за разговор, смях и връзка.

На 3-годишна възраст, всяка сутрин, когато пристигне в детската градина, дете играе известно време с малките животни в стаята, след което учителката го кани да участва в общите занимания и то като цяло се съгласява. Един ден то закъснява за детската градина: когато влиза в къта с животни, учителката му казва, че не е моментът да си играе с тях, че трябва да работи със съучениците си. Кризата избухва и детето не е добре цял ден. Говорейки за това с учителката, детето само осъзнава, че прекъсването на този малък ритуал, който фиксира пристигането за него, е разбил цялата останала част от деня.

Специфични интереси в островите на компетентности

Специфични интереси...

Вече подчертахме значението на отчитането на специфичните интереси на аутистите като врата за установяване на връзката с възрастния и като улесняващ елемент, правещ възможно включването им сред връстници. Т.е. отчитането и използването на специфичните интереси на аутиста могат да бъдат начин, чрез който се установява социалната връзка. Бихме искали също така да подчертаем колко е важно тези специфични интереси да се използват за насърчаване на развитието в училище, което бди за благосъстоянието на човека.

Да разгледаме случая с 8-годишно момиче, при което наблюдаваме потребност да рисува, да поставя обкръжението си в изображения, за да му придаде по-разбираемо съдържание от неуловимите и непостоянни думи. На две години и половина започва работа с психотерапевт. По това време тя обича да рисува, познава буквите и различава колите по емблемите им.

Всичко, което е визуално, много я интересува и в момента тя се справя с новите технологии с лекота и креативност. Обича да снима кратки видеоклипове за нейните герои и домашния си любимец. Тя също така обича да си прави селфита и с различни приложения да трансформира изображения, като комбинира реални снимки и монтажи от животински елементи, като уши на мишка, муцуна на котка или корони на принцеси.

Тя също така обича да създава комикси с балончета с думи, излизащи от устата на героите. И тя измисля свои собствени истории, но преди всичко използва рисунката, за да изрази себе си, да даде смисъл и да направи историята си по-разбираема. Ако тя разказва на терапевта на какво е играла през междучасието, тя първо трябва да нарисува училището си с различните пространства за отдих. Ако разказва сън, тя рисува персонажа, който помни.

Един ден майката, която е притеснена, се свързва с терапевта. Родителите отдавна разбират и подкрепят важността на рисуването за дъщеря си, но сега това е проблем, защото на изпити тя запълва полетата на листа с рисунки, които представляват изреченията, които се искат от нея. Например на изпит по английски, тя е помолена за кратък диалог по повод презентация с няколко героя. Тя първо рисува героите, които от балончетата си с думи се представят и говорят. Същото тя прави и с математическите задачи, като рисува кошницата с ябълки или момчето на велосипед, в зависимост от формулировката на задачата. Резултатът е, че освен че има лоши изпитни работи, тя отделя твърде много време на тези задачи и не успява да завърши работата си, така че оценките й страдат.

Разговорът с учителката повлиява успокояващо на трудностите й в училище. Бива спометато значението на рисуването за това момиче и е направена препратка към книгата на аутистката Темпъл Грандин, „Мисленето в картини". И от тази леко открехната врата към особения свят на момичето, ние предлагаме персонализирана адаптация. За определено време ще й бъде позволено, по време на изпитите, да вземе със себе си отделна тетрадка, където може

да продължи да рисува. Тя също ще има допълнително време - малко повече време или един въпрос по-малко на изпита - съветникът, който смята момичето за Аспергер, ще поиска да се оцени процеса на разбиране на проблемите, а не само резултата. Става въпрос за открояване на тази стратегия за детето, която може да бъде отражение на друг тип мисъл. Всичко това отваря ново и интересно поле, което не е белязано от дефицита.

... в островите на познанието
Трябва също да се отбележи, че специфичните интереси на аутистите играят много важна роля в субективната област. Ако вземем предвид това, което те самите казват, тези интереси им осигуряват сигурна почва за оттегляне в моменти, когато се чувстват затрупани от изискванията на околния свят, като по този начин предотвратяват кризата.

Младеж, който изучава електричеството, посочва, че в моменти на мъчително социално преживяване, неговият ресурс е да се интересува от начина, по който са изградени електрическите вериги на мястото, в което се намира. След успокоението, което му носи тази абстракция, той отново може да участва в социалния живот.

Не трябва да забравяме също така, че в много случаи специфичните интереси, които възникват при малките деца, могат по-късно да доведат до острови от умения, реални области на специалност, които могат да доведат до цялостно професионално развитие.

Примери за това могат да бъдат намерени в книги, написани от хора с аутизъм, с разработки в областта на живописта или музиката, математиката, езиците, науката, технологиите и др.

Няколко по-близки примери:

Децата са в час по математика и учат просто тройно правило. Задачата гласи: ако един апартамент струва X, тогава колко ще трябва да плати купувачът след това, ако трябва да авансира X%? Младежът пита в коя част на града се намира този апартамент. Учителят отговаря, като избира улица на случаен принцип. Младежът казва, че тази задача не може да бъде решена. Учителят, вярвайки, че младият човек не разбира правилото и че това би го накарало да не реши задачата, започва отново обяснението. Младежът го прекъсва и му казва, че не е възможно, защото е невъзможно да се намери апартамент на тази цена в този район на града, който е много по-високо оценен. Улиците и характеристиките на апартаментите представляват един от специфичните интереси на този млад човек. Ако проследим изграждането на този център на интереси, забелязваме, че като дете започва да се интересува от гаражни врати, което го кара да ги локализира по различните улици на града и да познава точно кварталите, които водят до развитието на този интерес.

Двегодишно дете започва терапевтичните си сесии с непрестанно лутане, в което се откроява интереса му към вратите. След известно време той прехвърля този интерес към работата с други предмети в стаята. След като забелязва рисунките на други деца, представляващи луната и слънцето, той се интересува и рисува ракети, на които с помощта на учителя прави врати. Ракетата, с врати, носи космонавт, който пътува през различни планети, като планетите стават център на интереса му. На 7-годишна възраст родителите му го завеждат в планетариума, където слушат популярна лекция, изнесена от астроном. От мястото си детето тихо коригира астронома за разстоянието, на което са планетите и други забележки, което се забелязва с удивление от самия лектор.

Използвани източници:

(1) **УИЛЯМС, ДОНА,** Някой, някъде, Париж, Же Лю, 1996, стр. 142

(2) **ШОВАНЕЦ, ЙОЗЕФ,** Аз съм на изток! Учен и аутист, един уникален разказ, Париж, Покет, 2013, стр. 246

(3) **УИЛЯМС, ДОНА,** също, стр. 141 – 42

(4) **ХИГАШИДА, НАОКИ,** Знаеш ли защо подскачам? Де Арен, 2014, стр. 51, 52

(5) **Също,** стр. 87



НАСОКИ ЗА РАБОТАТА В УЧИЛИЩЕ: НЯКОЛКО РАЗЛИЧНИ ПРАКТИКИ

На училище с децата аутисти

При класическите взаимоотношения учител-ученик, учителят заема позицията на притежател на знания. Това поставя учителя в позиция, която е толкова трудна, колкото е трудно детето с аутизъм да се постави в позиция за учене. Трябва да се има предвид, че това представлява пречка за детето не само в достъпа му до учението, но и трудност за учителя да изпълнява успешно своите функции.

Детето аутист може да възприеме този, който притежава знанието, като внушителен или капризен друг. Въпреки че някои деца аутисти не разбират смисъла на изискваната училищна задача, други, които нямат проблеми с разбирането, могат да проявят противоположно поведение или да се затворят в себе си, защото искането на учителя им изглежда безсмислено. Той се пита: какво иска учителят от мен? Защо иска да направя това? **Искането на учителя може да бъде преживяно по натрапчив и преследващ начин и да накара детето да издигне своите аутистични защити.**

Учителите често свидетелстват за тревогата си, получавайки отговори на отхвърляне - понякога директни или автоагресивни - на техните аутистични ученици и могат да се окажат без инструменти за справяне с тези проблеми в отношенията.

Децата с аутизъм често проявяват повтарящи се, тъй наречени „стереотипни“ поведения, които понякога изискват много прецизни и точни движения и демонстрират впечатляващи способности, например: от изпълнение на ритмични движения и въртене на чинии или чаши с голямо майсторство, до развитието на много специфични интереси и познания. Тези интереси могат да се отнасят до определени анимационни филми, определени транспортни средства, определен тип музика, числа, планети, животни...

Какво да правим, когато детето продължава да повтаря едно и също движение или иска да гледа едно и също нещо през цялото време? Ние не разглеждаме това поведение като недостатък, дефицит или

неподходящ симптом, който трябва да бъде отстранен, а като очертаване на едно решение на детето, като умение или изобретение, чиито детайли е важно да разберем и да схванем логиката им. Това ще ни позволи да оценим особения начин децата аутисти да се справят с трудностите си.

За да се случи това, трябва да подхождаме внимателно към детето, без да налагаме присъствието си. Отнема време, за да изслушаме предварително, когато детето не възприема нашите искания и когато се установява връзката, която му позволява да ни се довери. Само тогава можем внимателно да направим малки промени, като се включим в техните повторения и направим някои размествания. При това учителят или работещият с детето не е сам, важно е да разчита на колегите си, за да установят заедно триангулации, тоест да разговарят помежду си в присъствието на детето, така че това, което му се предава, да достигне до него индиректно, по по-малко инвазивен начин. Целта е да се създаде спокойна, дори игрова атмосфера, като се използват специфични стратегии, които избягват прекомерно насочващ подход, така че детето аутист да може постепенно да се отвори към другите и към знанието.

Ние наричаме този начин на действие "практика заедно", подчертавайки с този термин приложното измерение на отношенията:

- от една страна, в позицията на учителя или работещия с детето, участващ в изграждането на придружаване по пътя на детето аутист,

- от друга страна, във взаимоотношенията с другите работещи с детето, които целят включването на детето аутист.

Това подчертава важността на създаването на мрежа между всички участници в работата и придружаването на детето: на първо място семейството, училището, но също така и здравните институции, терапевтичните услуги, спорта и заниманията в свободното време.

Стратегиите, които предлагаме, дават възможност за справяне с релационните проблеми, с които се сблъсква учителят, например при прилагането на специфични системи за обучение за ученици със специални образователни потребности или методи на преподаване, наблягащи върху усвояването на познавателно съдържание и предопределени резултати.

За да се справи с тези трудности, би било важно учителят да заеме различна позиция: да е готов да се учи от детето аутист, вместо веднага да набляга на преподаването и усвояването на знания. Това отношение улеснява създаването на среща с детето, така че да не му се налага да издига своите бариери пред лицето на познанието, наложено от образователното искане.

Времето на придружаването на детето аутист

Как учителите и работещите с детето аутист могат да го подкрепят в училище? Разграничаването на моментите в играта на детето ще ни позволи да схванем логиката на преминаването от едно време в друго, за да улесним неговото обучение. Тази времева структура не се представя непременно по линеен начин, като стъпка след стъпка, но може да се появи и в по-сложно движение, съставено от идвания и отдалечавания.

Ще изброим тези моменти, които ще уточним по-долу чрез историята на работата на едно дете с неговата учителка:

1) Умиротворяване: Преди да се достигне до познания, учене и социализация, е необходимо да се извърши предварителна работа, за да помогнем на детето да се успокои и да ни се довери.

2) Конструиране: Осъществяването на умиротворяване ще позволи на детето аутист да се включи в работата, в която заедно с учителя ще успее да направи по-сложни минималните или стереотипни елементи, които първоначално представя.

3) Изучаване: Първите конструкции позволяват на детето да разшири интересите си към други елементи, теми или практически умения, като по този начин постига позицията на изучаване, която има за условие отчитането на неговите специфични интереси.

4) Социална връзка и включване: развитието на индивидуален и творчески път на обучение позволява на детето аутист да използва своите конструкции за установяване на социална връзка с другите деца в класа. Отвореността към многообразието в тези нови връзки е ключът към социалното включване.

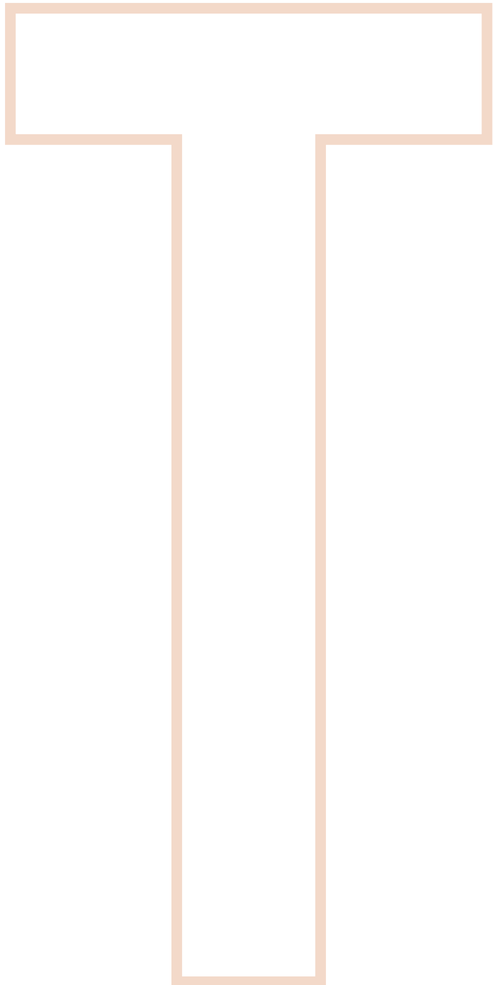
Условия за възможности за приобщаване към учебния процес

В „различните практики" по отношение на знанията, предоставени от училищната програма, се дава предимство на специфичните интереси и способности на всяко дете, дори те да са странни или повтарящи се. Така учителят ще може да стане партньор на детето и да го придружи в ученето, като се остави да бъде обучаван от него. Ако учителят се научи „да не знае вместо детето аутист", последното ще може да заложи собствените си способности и умения, без да се налага да се защитава от другия и/или от неговите искания.

Да се оставиш да бъдеш обучаван от детето аутист означава да се съобразяваш с особеностите, с които то първоначално се представя като своя визитна картичка, като това, което е най-необичайно в него. Това означава да заложиш на детето с аутизъм като субект: оценяване на неговите специфични интереси и неговите изобретения, вземане предвид предметите, които

то често носи със себе си и с които манипулира; следване в повтарящите се движения, в потупването, което прилага върху предмети или части на тялото, в неговата повтаряща се или неразбираема многословност или в страстта му към определени много специфични теми.

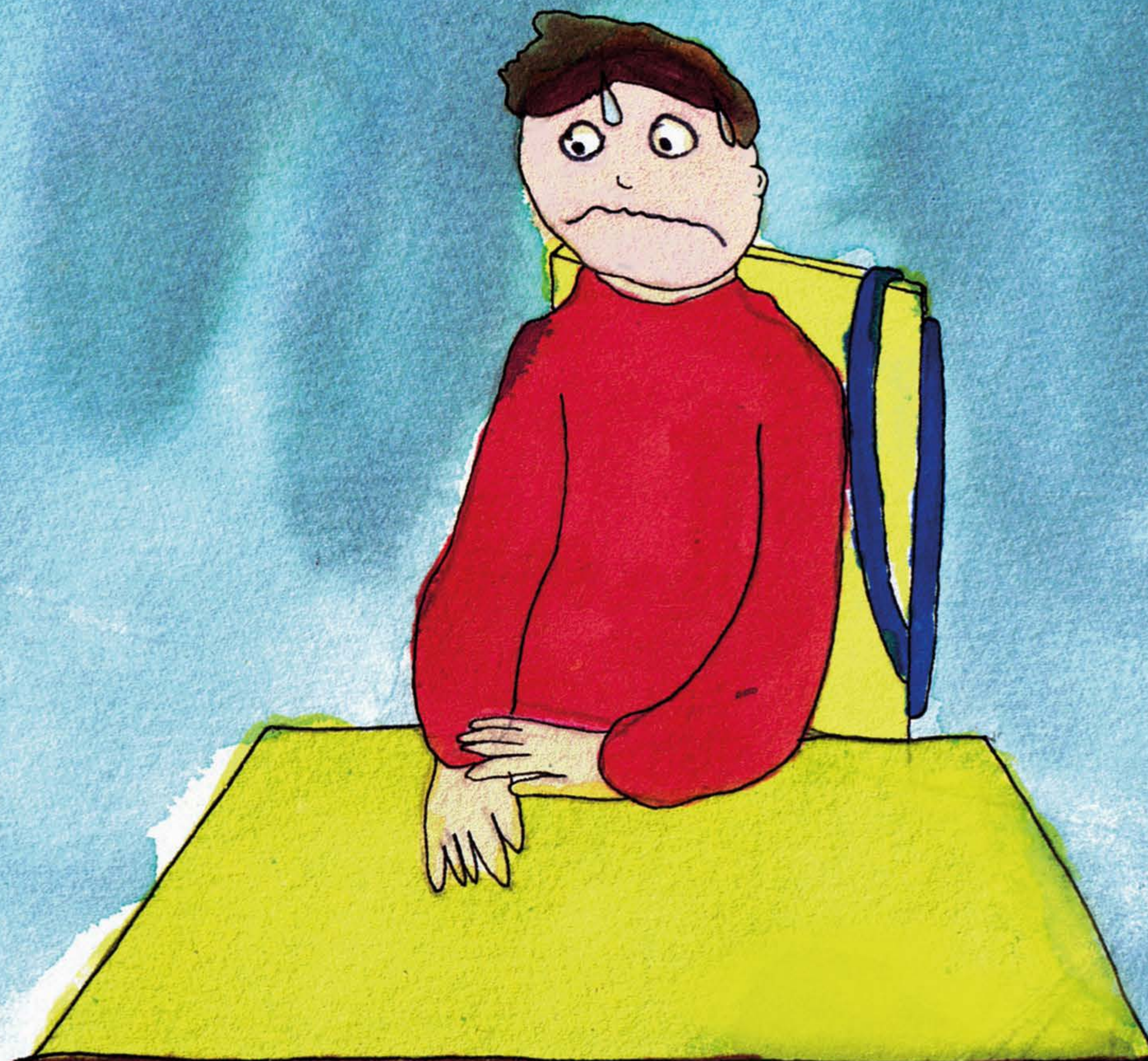
Ако учителят или терапевтът се опита да се свърже с работата на детето аутист, можем да отворим канал, чрез който да установим връзка с детето, което улеснява успокояването. Благодарение на тази нова умиротворена връзка това, което е било бариера, може да се превърне във вход към знанието, в основата на всяко учене.



ИСТОРИЯТА НА МАРИО

Това, което ще прочетем по -долу, е **историята на Марио,** дете, което по времето, когато е записан случаят е на седем години и е в първи клас.

Историята разказва за неговата конкретна училищна програма и срещата с учител, който знае как да му помогне да преодолее някои от големите си страхове.





Марио е дете, което всеки ден, когато влезе в клас, **изпитва дълбок страх**. Страхува се от шумове и е особено ужасен от внезапните и неочаквани движения на съучениците си.



Следователно Марио не е спокоен, когато трябва да бъде в класната стая.

Често се случва, когато в класа е шумно, **той бързо да напусне стаята**, защото е много уплашен.

Само когато е сам с учителя, **на тихо място** (като например празна класна стая или физкултурен салон) може да се успокои и да се почувства по-добре.





Марио почти не говори и не обича да му говорят: **страхува се от гласовете на хората.**

Ето защо изпитва големи затруднения в общуването със съучениците си.

Заради този страх, ако се окаже насред разговор, той запушва ушите си с ръце, затваря се и държеше главата си наведена.

Ireams
ГЛАВА 04: ИСТОРИЯТА НА МАРИО

ефи, ефи, тико, тико,
тара тура, бочомо,
сакафу, коц

Редките случаи, когато говори с някого, **той използва почти неразбираем език** и много често хората не разбират какво има предвид.







Всеки ден Марио се появява в училище с предмет, с който никога не иска да се раздели, защото го обича толкова много.

този предмет е ключ, който той винаги държи в ръцете си.





Наличието на ключа, който винаги е под ръка го окуражава много и му помага да се успокои в моменти, когато се страхува.

Когато някой се опита да вземе ключа от ръцете му, Марио се ядосва много.



Много често се случва Марио да се интересува толкова от своя ключ, **че вече не слуша нищо и никого,** отдалечава се и се изолира от съучениците си и учителя.





С течение на времето учителите започват да се чудят как биха могли да помогнат на Марио...

нужно е да намерят начин да общуват с него възможно най-бързо, което, без да го плаши, да му помогне да се сприятели със съучениците си и да участва пълноценно в учебния процес.





Учителката бързо разбира, че този предмет е много важен за Марио и затова, вместо да го кара да ѝ го предаде в началото на учебния ден, тя решава да остави Марио да го носи у себе си.

Учителят обаче измисля как да използва ключа, за да играе с детето, да го включи и да намери полезна функция за предмета.

Първоначално тя **предлага на Марио да използва ключа за отваряне и затваряне на ключалките на вратите:** учителката му предлага да размени ключа си с комплекта ключове на училището, за да може да отваря и затваря вратите на училището, като например тези на различните класове или залата по физическо, след което тя му връща ключа.





Марио с радост приема тази игра на размяна и с течение на времето **се съгласява да размени ключа си с други предмети.**

Например с топка, бои за рисуване с другите съученици, книга...

Защото знае, че ключът му ще бъде върнат скоро след това.

Тази игра позволява на Марио да се почувства по-сигурен, да общува повече с учителя и съучениците си, също и чрез думите.

Марио започва все повече и повече да разменя думи и да общува с другите.





С течение на времето Марио разбира, **че ключът не е единственото нещо, което може да го насърчи, когато се страхува** и че, сменяйки го с други предмети, общувайки с учителя и съучениците си, той може да се справи и със страха.

Разбира се, Марио не се лишава от ключа си – все пак много го харесва – но решава да го държи в джоба си или в раницата си (и не винаги в ръката си), сякаш това е неговият любим талисман за късмет!

Учителката, изхождайки от това, което детето харесва, успява да помогне на Марио да се справи със страховете си. Тя не лишава Марио от обекта, който го интересува през повечето време, **но намира начин да го въвлече в други дейности,** като замени обекта му за нещо друго.

Ireams ГЛАВА 04: ИСТОРИЯТА НА МАРИО

Освен това трябва да се намерят решения, които да му помогнат **да се чувства в безопасност, дори когато е в час,** в противен случай рискува да изостане далеч от съучениците си.

Всъщност Марио често излиза от класната стая, за да търси убежище на по-тихо място.

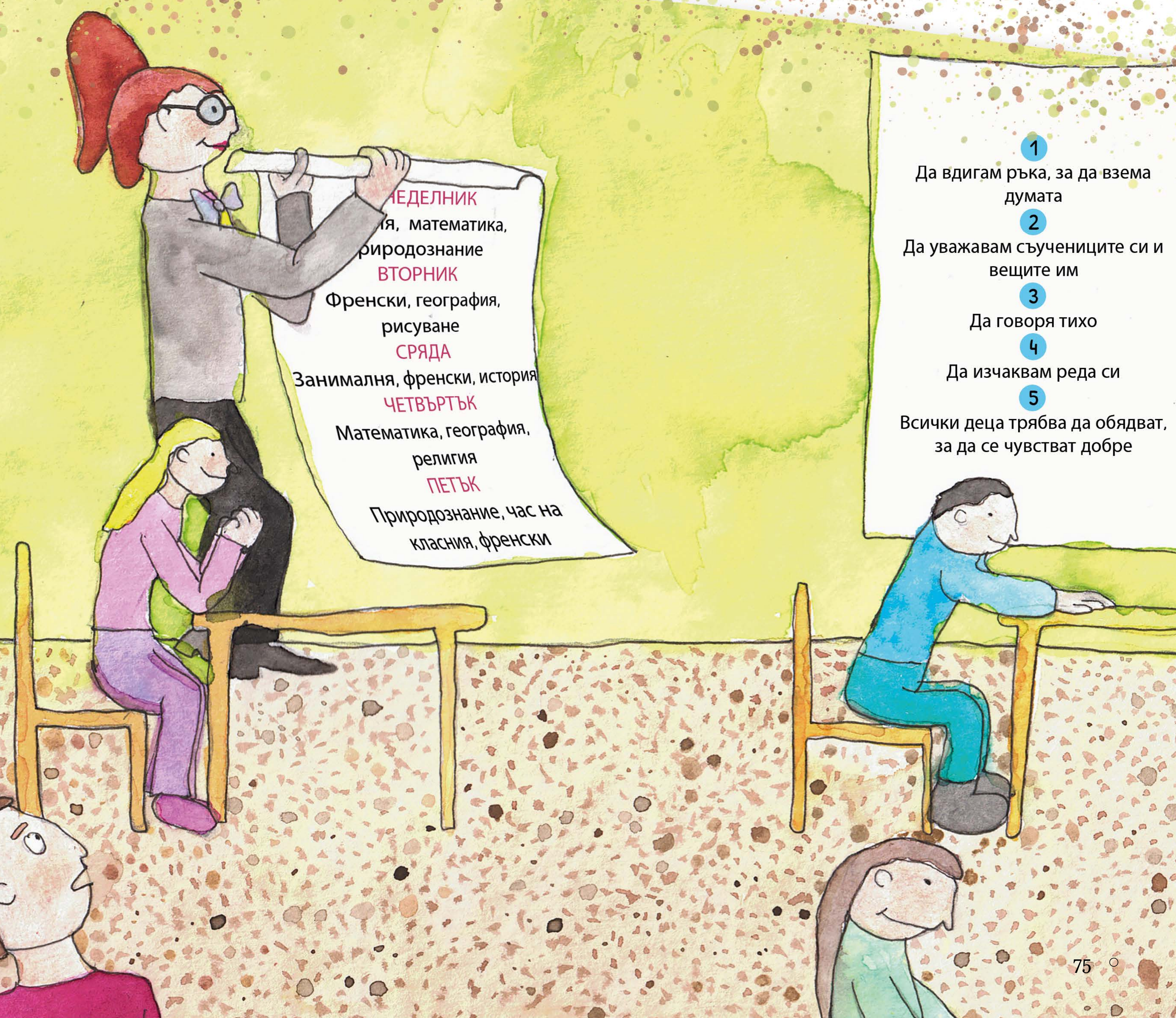


Първо, за да му помогнат да не се страхува, когато говорят с него, учителите се опитват да не отправят думите директно към него, а **да общуват чрез трети човек,** близък до Марио, така че детето също да чуе това, което се казва.

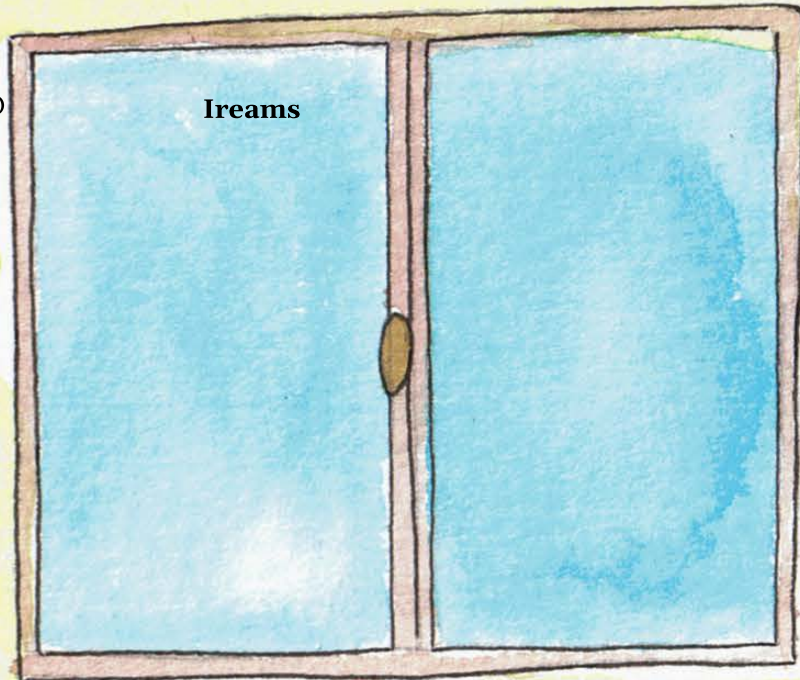
Те решават да създадат по-приятен и предвидим контекст за Марио.

На първо място, те изработват плакати, на които е написана програмата (дни и часове по различните предмети), така че за Марио става ясно какво ще прави в училище, час по час, всеки ден.

След това подготвят други плакати **със списъка с правила, които трябва да се спазват в клас,** валидни за всички деца, включително Марио. Правилата, свързани с поведението в клас, зачитането на реда на вземане на думата или разрешение за ставане от стола.



Ireams ГЛАВА 04: ИСТОРИЯТА НА МАРИО





Другите деца, спазвайки тези правила, помагат на Марио да се страхува по-малко от внезапни шумове и гласове.

Благодарение на тези мерки Марио малко по малко започва да се чувства по-спокоен до степен, че започва да остава в клас по време на уроците.

И това е голям успех!



Учителите продължават да мислят как да разширят вече установената връзка с учителя и към други хора.

Как да му се помогне да говори с другите, без да се страхува? Как може да му се помогне да изрази чувствата си?

Марио продължава да използва неясен език. Понякога **повтаря едни и същи думи отново и отново,** докато друг път стои настрана, увлечен в себе си, сякаш живее в свой собствен свят.





Един ден се случва нещо изключително, което довежда до голяма промяна.

Марио е в клас, но не обръща ни най-малко внимание на това, което учителят му казва; всъщност той просто повтаря същото изречение с все по-висок глас: „ **Кара ме да се смея името на улица Бел-Аньо (красиво агне)! “.**

Учителката, след няколко опита да го накара да спре, казва: **“Ах... колко красива е улица Бел-Аньо!”**

Тази намеса веднага привлича вниманието на Марио, който, изостряйки погледа си, повтаря **„улица Красива крава“** и след това, още веднъж, учителката казва **„Красиво куче и красива котка“**, а той последователно казва: **„Красиво бау, красиво мяу“**, докато и двамата избухват в смях.

От този момент всичко се променя.

Учителката **разбира, че детето обича да измисля думи** и че има истински талант за това.

Тя смята, че преминаването по този път може да бъде възможност за връзка/създаване на съюз с Марио, без той да се страхува и да прави това, което обича.





Учителката организира дейности само за него.

Тъй като Марио говори неясно и много бързо, учителката има идея: **тя му предлага да говори по-бавно, за да може тя да транскрибира думите,** които казва, сякаш Марио ѝ диктува.

По този начин Марио е свободен да изрази какво се случва в ума му, без да се притеснява да осмисли думите и да разбере, защото в този случай той учи учителя на нещо, а не обратното!

Марио се заинтересува силно от тази дейност. Той спира да повтаря думите и с голямо внимание започва да търси значението им в речника.



Ателие писане и рецитиране

Организират се семинари за разказване на истории и писане, в които всички каламбури и забавни думи, които Марио казва **- от темите, които го интересуват най-много, като транспортни средства или списъци -** от време на време се събират в истински брошури: Думата в действие , Пътешествията на Марио, Забавни истории, Разпръснати стихове.

На основата на измислените от него истории, учителката се възползва от възможността да научи Марио **на правилата на четенето, писането и граматиката.**

Тези методи са използвани от учителката и по другите предмети.





Например, тъй като **Марио е очарован от транспортните средства и познава много добре тази област,** учителката чрез карти и игри, базирани на маршрутите на влаковете и автобусите, успява да му обясни географската ориентация и посоките на света (Север, Юг , Изток, Запад).

За математиката, Марио научава действия, използвайки числа като тези на автобусните линии. И проблемите, които учителката винаги измисля, се отнасят до определени транспортни средства: автомобили, влакове и автобуси.

С течение на времето **Марио започва да споделя своите езикови изобретения** не само с учителката, но и със своите съученици, до степен, че почти всеки ден, преди урока, чете текстовете си на глас.

Благодарение на тези четения, неговите съученици започват да го опознават по-добре и да разбират по-добре неговите вкусове и предпочитания.



Ireams ГЛАВА 04: ИСТОРИЯТА НА МАРИО

В клас се създава **„Играта на думите на свобода“**, игра, в която всички деца могат да се изразяват свободно, използвайки думите, които предпочитат, дори и да нямат точно значение. Ето как Марио, който има истинска предразположеност да си играе с думите, е намерил място, където да споделя страстта си със своите съученици, пространство, където може да бъде чут и където на свой ред да изслушва другите. Благодарение на тази игра Марио започва да прави първите размени на думи с другите деца, които започват да разбират по-добре не само каламбурите, но и чувството си за хумор и шегите им.



От своя страна Марио започва да ходи на училище с удоволствие, успява да остане в клас по време на часовете, да общува със съучениците си и да следва училищната програма.

Правилата, изписани на плакатите, към които са се привързали всички деца, както и дейностите, създадени от учителката въз основа на страстите на Марио, позволяват на детето да преодолее най-големите си страхове.

С течение на времето Марио се превръща в дете, много обичано от съучениците си. Много от тях изявяват желание да седнат до него в час.

Присъствието му е много търсено по време на училищни екскурзии, именно заради неговата симпатия!







Можем да кажем, че с ключа си Марио успява да отвори много важна врата, фундаментална за неговото бъдеще: тази на езика и речта.

Как би могъл Марио да взаимодейства със съучениците си и с учителката, ако беше продължил да стои настрана с ключа си, без да го разменя за други предмети и след това за словото?



Марио намира в езика една от най-големите си страсти,

обича да измисля думи, истории, приказки и стихотворения. Той култивира тази страст дори когато пораства и отива в гимназията, където отново става известен с измислените от него истории и стихотворения.

Можем да потвърдим, че Марио, благодарение на стратегиите, прилагани от учителката, се преобразява: докато в началото никой не разбира начина му на общуване, постепенно, след като става малък писател,

той участва в училищния живот, много по-спокоен и взаимодейства със своите съученици!



НАСОКИ ЗА РАБОТАТА В УЧИЛИЩЕ: НЯКОЛКО РАЗЛИЧНИ ПРАКТИКИ

Времето на Марио, прекарано в училище: от успокоението към ученето и социалното включване

ръщайки се към историята на Марио, бихме искали да подчертаем няколко важни момента.

Марио, запушвайки ушите си и говорейки на неразбираем език, съставен от безсмислени фонетични резонанси, ни позволява конкретно да идентифицираме бариерата, която аутистичното дете поставя върху езика, но също така да добавим едно важно уточнение: Тази бариера има своите корени в едно по-дълбоко отхвърляне, присъщо на аутизма, което се отнася до използването на гласа. По-конкретно, този отказ включва трудност при отказване от това, което присъства в игровата употреба на гласа, в загубата му в полза на навлизането в света на речта, на членоразделния език.

Малките деца изпитват удовлетворение на телесно ниво, когато изказват първите си междуметия. Това е музикалното използване на гласа, което не отчита значението на думите. В „нормалното“ преживяване на езика има разминаване между него и гласа. Всъщност, когато става дума за разбиране на значението, гласът (или фонетиката) остава в дъното на полето на възприятието. Ако слушаме лекция на чужд език, който не владеем и трябва да положим големи усилия, за да следваме фонетиката, често губим голяма част от съдържанието. Обикновено фонетиката често остава на заден план, тя не ни пречи в разбирането на значението на изреченията.

При децата аутисти излъчването на гласа е разтревожващо, почти като разкъсване на парче от тялото. Гласът на другите също може да бъде смущаващ, защото се усеща като прекомерен и неукротим стимул, който пряко засяга тялото. За да се предпазят, някои деца аутисти сдържат гласа си и/или запушват ушите си. Този ефект може да бъде смекчен от някои изкуства, като например пеене. Излишъкът, който съдържа гласа в преживяването на аутиста понякога се разширява, като се проявява като свръхчувствителност към други видове звуци или шумове в околната среда.

В опита на Марио на преден план излиза гласът и неговите резонанси, които му се налагат. При липса на различаване между глас и говор, той слуша всички звуци на езика и е свръхчувствителен към тоновете на гласа. Този ефект се насочва към тялото, поради което Марио запушва ушите си. Тази ситуация е източник на страдание за детето, но благодарение на подкрепата на неговата учителка се превръща в голям ресурс за него.

Учителката посреща Марио в спокойна атмосфера, управлявана от прецизна организация на времето и пространството. Нищо не се оставя на случайността, трябва да се отбележи, че детето с аутизъм изпитва затруднение по отношение на непредвидени събития и изненади.

Учителката се опитва да се адаптира към трудностите на детето: вместо да отправя исканията си директно към него, тя се намесва, използвайки стратегия за триангулация, като говори с другите деца, залагайки на това, че Марио чува.

Марио има привилегирован обект, с който никога не се разделя: ключът е неговият аутистичен обект. Интервенциите на учителката улесняват срещата с детето и позволяват изместването на аутистичния обект към други обекти, които постепенно обогатяват полето на интереси на детето и отварят пътя към учението.

Играта на размяна на ключове с други предмети е „меко принуждаване“, което го придружава да премине от стереотипното и солипсично използване на един обект към нов обект на интерес, свързан с първия, през общ (училищните ключове, с които учителката разменя с Марио, след това други предмети в класната стая). Следвайки този път, Марио прави интересите си все по-сложни и се захваща с работа, обогатявайки собствената си конструкция.

Още от първите си конструкции - съсредоточени върху интереса му към резонанса на думите и способността му да измисля думи, той постепенно натрупва нови знания и умения, за да достигне до по-общо учене. Свръхчувствителността, свързана с гласа, която някога е плашила Марио, се превръща в радостно удовлетворение, което му позволява да развие поетическо умение в използването на думата.

Марио, с помощта на учителката, която цени неговите изобретения, езиковите му умения и новите му познания, успява да установи връзка със своите съученици, като постига това, което може да се нарече истинско приобщаване.



А у Т и з ъ м

05

ПЪТИЩА НА СЕМЕЙСТВАТА

Хоризонтът на включването като залог за цивилизация

Мария Хесус Санхуан
Председател на Сдружение на семействата ТЕА дир - Арагон (Испания)

В света на аутизма има много различни видове аутизъм. Някои аутисти могат да се интегрират в масовата образователна система, а други трябва да следват различни пътища.

Във всеки случай, ние срещаме човешко същество, което гледа на света от позиция, много различна от нашата.

Именно неговият поглед, скрит и мимолетен, ще ни даде първата следа. Неговата дума, слаба и точна, трябва да ни накара да бъдем внимателни, когато говорим с него. Неговите движения, понякога нестандартни, ще ни дадат представа за нишката, по която се движи. Това сериозно лице ще ни убеди да понижим тона на звуците, които произвеждаме... И с всичко това, а и с много повече, може да се създаде един нов ученик.

Семействата ни биват представяни на институциите притеснени и уплашени, но нетърпеливи да помогнат. Това, което носим, са знанията, които сме придобили за нашите деца.

Нашите деца се разглеждат от институциите като специални ученици, но това е непълно схващане, което често свежда детето или юношата до проста връзка, в която особеността се превръща в дефицит. Може би трябва да се разграничим и да кажем, **че когато се обмислят конкретни случаи, откриваме големи особености** и че семействата са тези, които могат да оценят тази особеност. Следователно съвместната работа между училище и семейство е най-ефективният инструмент за намаляване на натиска, както за учителите, така и за младите хора.

Ето някои примери за особености, които трябва да се вземат предвид при работата с тези ученици.

На това, което се случва в клас...
Често не е необходимо да се съкращава програмата, но трябва да се предлага на малки порции, като се използват точни изрази и изречения, които не пораждат интерпретации.
Не е нужно да се взират в учителя или черната дъска, за да слушат, информацията ще излезе по-добре,

ако избягваме да настояваме на погледа.

Ако едно произведение може да бъде представено на компютър, защо да не го разрешим? Разстоянието, осигурено от екрана, може да бъде инструмент за ученика. Имайте предвид, че има възрастни с аутизъм, които носят слънчеви очила, за да могат да поддържат по-продължителен разговор, без да се чувстват претоварени.

Изправен пред привидно очевиден въпрос, ученикът може да не отговори според очакванията. Преди да отчитаме неуспеха, е важно да се опитаме да поставим въпроса по друг начин или да посочим точката, върху която трябва да съсредоточи вниманието си. Нека помним, че техните интереси не са непременно нашите, така че това може да не означава, че те не знаят отговора, но че от тяхна гледна точка отговорът може да бъде друг.

Понякога упражненията, които са им възложени да напишат, крият голямо усилие, което не е оценено поради неразбираема редакция. Най-добре е да им позволим да схематизират отговорите си. Яснотата и сбитостта им помагат да сортират информацията.

Не можем да очакваме от тях да отговорят на няколко искания, направени едновременно или много набързо. Нека имаме предвид, че те трябва да декодират съобщенията, така че за предпочитане е задачите да бъдат поставяни една по една и без да ги бомбардират.

За да установим контакт с ученик аутист, е важно първо да наблюдаваме, без да приематме нищо за даденост. Това, за което говорят програмите, които разглеждат аутизма като образователна особеност, не е конкретния ученик, който учителите имат пред себе си. По-добре е да не бъдем самонадеяни, като предполагаме, че вече знаем от какво има нужда, преди дори да познаваме младежа. **Най-сигурният начин е да напредваме бавно, с всеки отделен случай, като знаем, че започвайки от частното, можем да стигнем до общото, но че обратното никога не работи с тези млади хора.**

Инструментите или ресурсите, които ще се използват за ученика с аутизъм, ще работят за останалата част от класа, но в обратната посока няма да имат голям ефект за младия аутист.

Семействата, придружавайки децата си, разработват собствени техники и създадават собствен резерв от ресурси. Важно е учителят да вземе това предвид и да позволи определени адаптации на детето, за да може то да достигне до същото ниво като останалата част от класа, дори ако използваните средства не са общоприети. Учителят може дори да интегрира този различен начин на справяне с уроците за целия клас. Например, ученик, за когото числата са от съществено значение за организиране на живота и заобикалящата го среда, добавя и изважда номерата на регистрационните табели; този особен интерес бива взет под внимание от учителката и се използва с останалата част от класа, превръщайки се в средство за работа върху математическите задачи чрез игра.

За да оценим ученика и да вземем предвид условията на това оценяване, не бива да го подлагаме на натиска от няколко изпитвания в един и същи ден и то понякога доста тежки. Дори можем да използваме възможността за фрагментиране на програмата от изпити, които да се провеждат по даден предмет. Нека помислим за това колко трудно би ни било да водим няколко разговора едновременно и на различни теми.

Важно е да се има предвид, че това, което се случва в една област, може да има последици в друга, която е много различна по време и място. Оттук и необходимостта възможностите за общуване да се поддържат постоянно отворени между всички хора, които споделят времето си с ученика аутист.

Учителят има за цел да стане посредник на ученика аутист: по-специално да улесни групата да приеме различието и неговото място в свят, в който се опитваме да хомогенизираме на всяка цена, като същевременно бомбардираме с приобщаващи предложения, които често не отчитат индивидуалното, специфичното и автентичността на всеки един.

Ученикът аутист ни принуждава да си задаваме въпроси. Той ни кара да разберем, че за да общуваме, да изпратим послание до някого, не винаги можем да изберем най-очевидния начин, че понякога трябва да променяме дискурса си. Трябва да опитваме, дори и да ни е неудобно, да започнем отначало и понякога може да се изкушим да се откажем. Но наградата да видим удовлетворението и облекчението на ученик аутист е несравнима.

Образователната система трябва да създаде и да бъде отворена за подходи, които включват учениците аутисти в институцията, на всички етапи. За да се направи това, е необходимо да се осигурят всички средства, позволяващи „реално" включване, защото УЧИЛИЩЕТО е един от най-важните инструменти, които ще окажат своя ефект и в зряла възраст.

Семействата понякога са отчаяни поради невъзможността да се разбере, че промяната на определени начини на работа не вреди на класа и че значително улеснява преминаването на ученика аутист през образователната система.

Учениците, които се обучават в обикновено училище, най-често се сблъскват с огромни препятствия. Семействата, подложени на голям натиск, в крайна сметка прехвърлят този натиск върху децата си, **чувствайки, че трябва да докажат два пъти повече от другите, че мястото им е там.**

В рамките на семействата, ние се стараем да създаваме разговор и форми на обучение, позволяващи едно представяне на ученика аутист, което е по-малко стереотипно, отколкото е в момента. Ние насърчаваме създаването на групи, в които ученикът може да се почувства

прием и в които „всичко“ и „всички“ могат да съществуват съвместно.

Истинското включване е отговорност на всички нас като общество, като УЧИЛИЩЕТО е ключов елемент при определянето на това какъв тип общество искаме. Хоризонтът на включването, което очевидно приема аутизма, също е залог на цивилизацията.

05

ПЪТИЩА НА СЕМЕЙСТВАТА

Правата и обратната страна на включването

Мирей Батю
Председател на Семейно сдружение “Ръка на ухото“ (Франция)

Приобщаващото общество представлява устойчиво, последователно и сближаващо усилие на обществото, за което сме в началото на дълъг и необходим път **(1)**. Време беше!

В това време сме и ние, които съществуваме… И така, преди да се спусна по стръмния склон на един приобщаващ идеал, ще говоря с нашите думи, с нашия език, за страната на пътя, по който вървим, обратното на нормата.

Обратното на нормата или обратната страна на включването

Избрах три фази на това пътуване: откриване на различието, проявлението на социално желание и скромното изграждане на приобщаваща общност. Все още ли е необходимо да уточняваме, че в тази област скромността струва колкото хиляда гръмки обещания.

Двама твърде изискани близнаци

Жорж и Луис са родени близнаци. Случва се така, че пътищата им бързо се разделят. На възрастта, когато гледат филма „Магическият цирк“ **(3)**, Жорж ми казва една сутрин: „Луис сънува, че яде моркови и изведнъж заспа като заека Флапи! “. Питам го, малко изненадана: „Това твоят сън ли е или този на Луис? “. Той ми отговаря логично: „Това е сънят на Луис, защото Луис го е сънувал“. Жорж включва Луис в разговорите си с плюшените животни, но малко по малко устремът на логиката се препъва в една тревожна несигурност… „Защо Луис не говори? “. Луис изглежда се наслаждава на едно състояние на удовлетворение, недостъпно за Жорж. Тогава Жорж играе на призрак под чаршафа, като Луис. Той казва, наблюдавайки подготовката за разходка: “Луис ще бъде доволен”, но… (замислено) “Защо Луис не говори?”.

След известно време (на входа на детската градина) различието е налице. В крайна сметка то се налага.

То се утвърждава под формата на разделение между единия и другия брат. Приех това разграничение; за Луис, по отношение на насилственото приобщаване, което ни бе препоръчано, за да го „върнем“ към нормалността; за Жорж, за да може да се освободи от една твърде тежка загадка. Нарекох ги моите много изискани близнаци.

Проявата на едно желание за единодушие и сговор

Това разграничение много бързо стана даденост за нашата семейна организация. Когато на шестгодишна възраст Жорж иска да отиде „за добро“, за да види фойерверките на 15 август, мога само да се съглася: няма празник в Тулон без фойерверки! Това е спектакъл, който привлича хиляди хора всяка година. Но се чудя: а Луис? Ако изпадне в паника? Ами ако го изгубим в тълпата? Жорж ще отиде с останалата част от семейството, докато Луис и аз се любуваме на спектакъла от прозорците, както през миналите години. Но сега, наблюдавайки приготовленията за излизане, Луис показва твърдото намерение също да излезе. Е, децата имат право! Така че ще отидем заедно.

Напредваме в обгръщащата и топла нощ. Двете деца държат ръката на възрастен. Жорж се дърпа напред, нетърпелив. Луис се придържа към групата, в унисон с шествието. Той изостря сетивата си, за да усети материалността на разстоянието спрямо ритмичното люлеене на движещи се тела. Той реши да заобича този момент. Усещам това споделено удоволствие от доверието на ръката му в моята.

Наближавайки мястото на срещата, стъпките се втурват, вълнението набира сила, тълпата е по-плътна и понякога телата се олюляват, побутват. Ние пристигаме. Зрителите вече са струпани пред крепостта Мурийон. Забелязваме закътана веранда и решаваме да седнем там, за да чакаме шоуто. Досега Луис се държеше, но сега, когато сме в застой, той започва да хвърля притеснени погледи около себе си. Той търси кратък път за бягство. Скоро ще побегне. Знам сигнала. „Искаш ли да се прибереш у дома, Луис? “. Беше договорено да го върна вкъщи по негова молба. Нищо не го принуждава да харесва събиранията на много хора.

Луис с удоволствие ме дърпа за ръка, за да покаже, че е запомнил пътя назад. Той скача между колчетата на тротоара и се забавлява, докато минава край клиентите, седнали на маса навън. Улавям се, че си мисля, че е по-интересно да вървиш срещу течението, отколкото да преглъщаш с отворена уста, един обикновен спектакъл...

Първите зари избухват точно когато щяхме да завием. Луис ги чува и инстинктивно обръща глава. Удар ! Дума да не става да се прибираме. Ето той тича към хоризонта, където букети от разноцветни експлозии следват един след друг. Веднъж стигнал на площада, той се обръща към мен и моли да намеря верандата, където се е настанила останалата част от семейството.

Именно изригването на общ обект на привличане - фойерверките - доведе до желанието на Луис да се присъедини към останалата част от семейството, за да им се насладят заедно. Този ден бях много щастлива, за да утвърдя приобщаването, но никога нямаше да ми хрумне да му го налагам. Включването не е разпореждане.

Общността представлява един добре ограден терен

Докато расте, Луис е разработил множество тактики, за да държи винаги под око възрастния - око, което без съмнение му помага да почувства, че съществува - като същевременно показва, че е априори безразличен към всяко друго дете. Така че нищо не ми се струваше по-отдалечено от духа на Луис от отборния спорт. Тогава решихме да го запишем на ръгби! Предложението беше толкова невероятно... че трябваше да го приемем.

Днес мога да кажа, че нищо не ме е научило повече за приобщаващото общество от адаптираната ръгби секция на ръгби клуб Вал де Биевр. Защото това, което е заложено там, е раждането на общност в многообразието.

При пристигането си нито едно от децата нямаше колективен дух. Някои бяха много притеснени от изискванията, които биха могли да им бъдат отправени или стресирани от виковете и движенията на друго дете. Детегледачките, внимателни, но не прекалено назидателни, вземаха присърце задачата да ги успокоят: ние сме тук, за да се забавляваме, но не е задължително. Отнема време да свикнеш. При ръгбито, това преминава през контакта. След като тази стъпка беше предприета, децата успяха да освободят енергията си, по един щастлив начин.

Други почувстваха необходимостта да изпробват възможностите за бягане на такава голяма зелена площ. Луис беше един от тях. Те бяха склонни да подтикват към ръкопашен бой и сборичквания, което възпрепятстваше тяхната автономизация, необходима стъпка преди отборната игра. **За Луис възможността да се присъедини към играта се материализира, когато му беше предложено да вземе оборудването и да участва в подготвителната работа.** Днес това е почти церемония: Луис поставя конусите около терена, той е този, който го огражда. Приемането е неговата функция. Луис е майстор в своята работа.
Той е господарят на „опакото“ на включването.

Дейността е ограничена, но не е разделена. Това е смесена секция, отворена за братя и сестри, приятели и приятелки. Родителите се забавляват също толкова много, като идват, стоят и бърборят по време на тренировката. Правят кратки видеоклипове на играта, които след това споделят с децата, които обичат да се виждат на смартфона си, докато родителите и треньорите се учудват на напредъка им.

Изграденият колективен дух се основава на солидарност, а не на конкуренция. На терена се бутаме, дърпаме, правим фигури - гъсеницата, рака, омара, строим крепости, бягаме да търсим съкровища, после завършваме с хвърляния, преди

сладкишите и ябълковия сок от третото полувреме... Ръгбито е фигури, правила, обреди, които повтаряме, които преиграваме. В началото и в края на срещата се прегрупираме, събираме ръце, с опънати длани към земята и възкликваме в хор „Чанка”! И затова, седмица след седмица, независимо от дъжда или вятъра, няма да го пропуснем за нищо на света.

Девизът на клуба е: “нашето ръгби се спряга само в първо лице, множествено число!” Това множествено число се добавя към единственото число, то не го замества, потвърждава, че всеки и всяка е първо лице. Всяко от тези множествени числа е само по себе си единствено число, както се вижда от факта, че всеки сезон с пристигането на нови млади хора е необходимо да се започне отначало, за да се образува ново множествено число. Извън терена има и уникални тандеми, които се раждат около любим предмет или конкретен интерес: кола, хронометър, маракаси... Създават се приятелства.

Правата страна на нормата или необходимата трансформация на училищната среда, за да приеме нашето съществуване

Един колектив за една нова гражданственост

Именно край терена започна пътя си нашият родителски колектив от Вал де Биевр, който сега се разпростира в целия ни административен сектор. Днес няма голямо значение дали можем да имаме различия в подхода или мненията си в сравнение с това, което ни обединява. **Децата ни имат способности, които не могат да останат неизползвани. Те имат право на образование и на подготовка за своето бъдеще.** Въпреки това, дори когато са започнали своя път в училище или в специализирано заведение, те бързо се оказват в ситуация на изключване.

През тази учебна година 12-годишният Енцо трябваше да напусне дневния център за деца с психични проблеми, което посещаваше в продължение на 6 години, за да се озове вкъщи, без друга социална активност – както за него, така и за майка му – освен нашето ръгби в събота сутрин. За моя син Луис на 13 години, скокът към голямото Нищо е планиран за след една година. Нищо е планирано за неговата 15 годишнина. Знаем, че след година няма да има места. Подобно на други семейства и ние познаваме обратното броене. Знаем, че при липса на „места” администрацията е създала „механизми”. Но тези така наречени „решения“, временни и скалъпени, вече са до голяма степен наситени (по-малко от сто „мерки“ в сравнение с близо хиляда „без решения“ в нашия департамент). Следователно, преди да се превърне в приоритет, детето ще е загубило всичките си постижения и ще регресира, принудено да обикаля в кръг изкъщи, а семейството ни ще е напълно прегоряло.

Най-лошото е изолацията и ние, изправени пред тази ситуация, решихме колективно да отправим исканията си към публичната администрация (ARS и MDPH във Франция). Ето защо ние сме приети като „колектив“ и това признание е началото на ново гражданство: **приобщаващото общество ще бъде изградено – и ще бъде изградено само – чрез взаимодействие на администрацията, професионалистите и колективите.** Беше договорено да работим заедно за насърчаване на плавността на решенията и да се срещаме два пъти годишно, за да направим равносметка и да разгледаме въпроса за разширяването на местата и иновативните проекти, които здравните власти биха могли да разрешат.

Въпреки това, не може да се отрече каскадния системен характер на трудностите: докато Франция реши да сложи край на „изгнанието в Белгия“, във Франция не е направено нищо за компенсиране на недостига на решения за младежите, чиито последици са вече очевидно катастрофални. Така младежите се задържат възможно най-дълго в институции за младежи и юноши, след достигане на възрастовата граница и блокират опашката на входа за най-малките.

Да се свежда “приобщаващото общество” до “автономия у дома” е предателство към нашите деца

Пред представителите на хората с увреждания президентът на републиката се ангажира „да не оставя нито един ученик с увреждане без решение за училище“. Няма съмнение, че се полагат безпрецедентни усилия за увеличаване на броя на учениците с увреждания, влизащи в начално училище, усилие, за което адаптираните детски ясли представляват много положителен актив.

За съжаление мнозина няма да могат да издържат дълго, защото училището, както е организирано и стандартизирано днес, не е приобщаващо. **Можем да квалифицираме настоящия етап като интеграция, защото детето с увреждания все още трябва да се адаптира, а не като включване, защото училището не се е променило, за да се адаптира към детето с увреждания.** Това води до много намалени часове за много деца, в зависимост от възможностите за споделяне на съвместни придружители.

Що се отнася до тези, които де факто са изключени от училищната система, те изобщо не се вземат под внимание. Между тъй нареченото „образователно включване“, от една страна, което днес е възможно само ако детето се доближи до минимум по определените стандарти, а от друга страна, общата политика за децата с увреждания, която е подчинена на „голямото жилищно преобразуване“ на клон Автономия, няма нищо. **Децата ни нямат място. Вместо това те са насочени към платформи, където в крайна сметка ще отговарят на условията само за „средства“, които им обещават за ограничен период от време „подкрепа у дома с цел включване“.**

Държавните власти не могат да пренебрегнат броя на децата, оставени край пътя. Приемането им в адаптирано училище трябва да се планира в рамките на политиката за деца с увреждания, тъй като администрацията е тази, която определя насочването им.

Образованието е задължение, конституционно право, а не стремеж или ангажимент. Логично, трябва да има толкова места, колкото деца са приети. Финансовите закони обаче не предвиждат по никакъв начин адаптиране на медико-социалния прием към известни нужди, а само „унизителни мерки" у дома, голяма част от които за частични, индивидуални решения, изчакване, почивка за лицата, които се грижат за тях (известни още като изтощени семейства). По-лошото е, че тези „направи си сам" проекти са описани в министерските директиви като „приобщаващи решения в училищата и у дома". **Няма да пропуснем да се обезпокоим от прочетеното, че така нареченото "решение" у дома би било приобщаващо решение...**

Нека да сложим ред: **молим държавата да бъде последователна, задължавайки се да създаде структурните средства за приобщаване на нашите деца, което предполага – като минимум – тяхната социализация.**

Господарят на включването не ходи на училище

И така? Докато все още има тази привилегия, Луис се възползва от приема му в специализирано заведение за младежи и юноши (Фондация Вале). Като направих равносметка миналия петък с отбора, научавам, че той се е разпилял много. Хипотезата е, че към групата му са се присъединили нови младежи, което „не оставя Луис безразличен и го кара да се стреми да привлече вниманието към себе си". Фактът, че останалите младежи не остават безразлични към Луис, със сигурност е интересно развитие, но води до факта, че всяка промяна в групата ще го дестабилизира и ще изисква от него да положи усилия за пренастройване. Забелязвам, че същото се случи и в ръгбито в началото на учебната година, с обновяването и разширяването на групата играчи.

Съгласни сме да предложим на Луис дейности, които го поставят в позиция да приветства новодошлите по места, като например когато той се подготвя на терена за ръгби. Може би по този начин той ще се почувства оценен и отговорен за тяхното включване. Работеше превъзходно. Луис е много горд да обслужва другарите си по време на хранене, което също му позволява по-добре да успокои собствения си апетит.

Ще може ли Училището един ден да приеме/предложи едно дете (с увреждания) да бъде дежурен на класа, защото така работи и се учи да бъде част от обществото? **И, знаейки, че това, което работи за единия, не е задължително да работи за друг, дали Училището ще може да включи множеството и непредвидими модалности на нашето съществуване?**

оценки

(1) Реферирам се към една сериозна разработка, която разглежда въпроса за пътя, който е необходимо да бъде изминат, за да се осъществи „пълноценното гражданство на увредените хора във вкюлчващото общество". Необходимо е да се изведе на преден план: гражданството, думата и упражняването на правата.
„Гражданското общество не се създава с векрет, /---/ то изисква развижване на политическите структури/---/ и съдържа културни промени, както и необходимостта от подход, който е поетапен, конструктивен и надграждащ /---/, за да може думата на гражданина с увреждане, неговият достъп до правата му и упражняването на неговите задължения да магота напълно да бъдат задоволени на всички нива на обществото и във всички негови територии". Доклад Radian-Michel за едно пълноценно гражданство на хората с увреждания във включващото общество, 19 юни 2019 /бел.авт./

(2) Verlan

(3) Le Manège enchanté



А у Т и з ъ м

06

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Несравнима индивидуалност

Функцията на училището е да учи за живота, то има за цел да гарантира, че детето може да намери място в обществото, което го приема, може да участва в големия разговор на хората.

Училището не е единствената институция, участваща в този процес. Ако то изпълванява функицята си за придобиване на знания, то в процеса участват и други части на обществото, на първо място семействата, както и социалния, културен и спортен живот. Това е подходът „заедно“, който изисква ангажираността на всички, както на професионалистите, така и на родителите.

Децата с аутизъм ходят на училище, това е факт, който отговаря на една политическа воля. Само, че те не се „възпитават“ толкова лесно и нарушават, разклащат традиционното функциониране на училището. Как тогава то може да придружи тези деца, така че да може да изпълнява задачите, които й се възлагат?

Включването днес е ключовата дума, която ръководи образователните политики. Тя надделява над интеграцията, която цели известно нормализиране на децата, за да се „интегрират” в обществото. Включването обръща нещата наопаки, което означава, че образователната система се адаптира към особеностите на децата, за да може да ги приеме.

Ясно е обаче, че включването въз основа на специфични нужди и разумното приспособяване не работи, ако поеме по пътя на протоколите и инструкциите, ако поеме по пътя на „за всички“. Това прави много деца и учители безпомощни. Съществува ли алтернатива?

Това малко издание, вместо да дава рецепти или модели, които да бъдат следвани, като неизбежно изискват от децата и учителите да се „вписват“ в правилата, предлага да бъде „пътеводител“, да ориентира съпровождането на децата аутисти в училище.

Това не е лесно, защото те се бранят от присъствието на другия. Това, което иска другият, ги притеснява и те са по-скоро в позицията на отказ, на отхвърляне. Необходими са много такт, търпение, поставяне под въпрос, за да бъдем приети като партньори.

Също така, насоките, дадени тук, точни и подробни, относно връзката на децата аутисти с тяхното тяло, с пространството и времето, с емоциите, с погледа и гласа, с езика, с речта и с исканията, с другите и предметите, са много ценни, тъй като, като се вземат под внимание тези особености, е възможно да се намери правилна позиция, която да подкрепи детето в неговите опити.

Разчитането на специфичните интереси на децата, може би повече, отколкото на техните специфични нужди, не само помага за създаването на връзка, но също така осигурява едно удовлетворение и достъп до познанието.

Темпъл Грандин е парадигматичен пример, защото тя успява да започне да учи в училище от това, което училищното обучение може да ѝ даде, за да изгради своя „капан за затягане“, център на нейния интерес и който след това вдъхновява на професионално ниво, изграждането на машини за задържане на добитък.

Това, на което децата с аутизъм ни учат преди всичко – тъй като става въпрос за слушане в тяхното обучение и в това те са „водачите“ – е, че няма „за всички“, няма универсална възможност за придружаването им в училище или другаде. Става дума по-скоро за изобретения, срещи и непредвидени обстоятелства, които се основават на уникалността, на това, което прави различието във всеки един богатство, а не дефицит.

Марио е изключителен случай. Защото не той става модел за подражание, а поддържайки стриктно и заедно с учителка си, изобретението, което той сам разработва, той успява да намери място в света, който го заобикаля. Трябва да се отбележи, че неговата учителка, неговата среда и самият той са преобразени. **Именно в това всяко дете с аутизъм е изключително, както всеки човек. Тук няма сравнение, което да е уместно, има само несравними.**



А У Т И З Ъ М

07

Библиография

Марк Хадън, *Странна случка с куче през нощта*, Унискорп, 2013

Д-р Темпъл Грандин, *През моите очи. Личният ми опит с аутизма*, Изток-Запад, 2016

Наоки Хигашида, *Причината да скачам. Светът на един аутист*, Прозорец, 2017

Златко Енев, *Възхвала на Ханс Аспергер, Животът с аутизма:една лична история*, Колибри, 2020

https://www.ted.com/talks/daniel_tammet_different_ways_of_knowing?language=bg

Подкрепата на Европейската комисия за изготвянето на настоящата публикация не представлява одобрение на съдържанието, което отразява гледните точки само на авторите и не може да се търси отговорност от Комисията за всяка употреба, която може да бъде използвана за информацията, съдържаща се в нея.

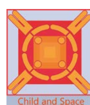
Проект “Еразъм n°2019-1-FR01-KA201-062983


Съфинансиран от програма „Еразъм+“ на Европейския съюз























université de BORDEAUX







